Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470774
Centre d'intérêt: 610

Guiomar, Marie-Germaine.

Evaluation d'un système d'aide à l'apprentissage : phase 2 / Marie-Germaine Guiomar, Claudette Montreuil, Nicole Bizier. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement, 1994.

ix, 160 p. : ill. ; 28 cm.

Résumé: p. ii. Code: 1532-0409. Bibliogr.: p. 141-144.

ISBN 2-920916-25-4

Vedette(s)-secondaire(s): Montreuil, Claudette * Bizier, Nicole * Collège de Sherbrooke. Service de la recherche et du développement

Descripteur(s): Aide à l'apprentissage * Méthode d'évaluation * Evaluation de l'apprentissage * Plan de cours * Travail intellectuel * Méthode de travail * Sciences humaines * Enseignement par un pair * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'étudiant * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

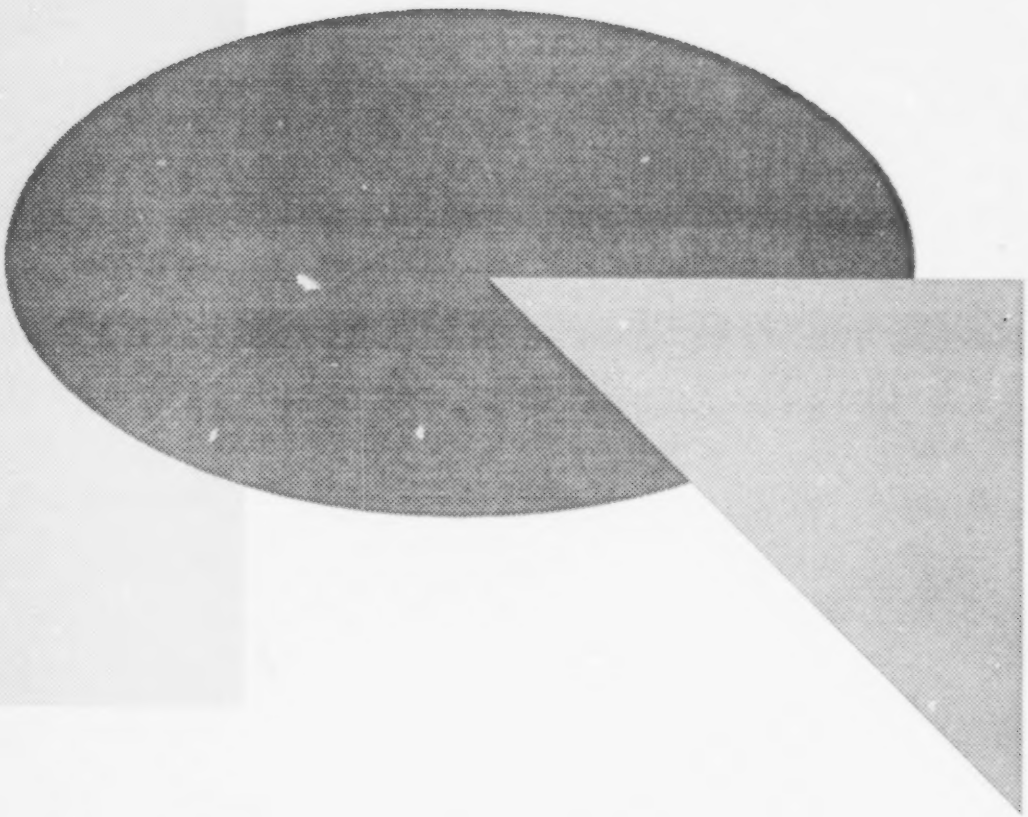
Identificateur(s) de sujet: Centre d'aide à l'apprentissage

Cette recherche a pour objectif l'expérimentation et la validation du processus d'évaluation du système d'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke, processus construit lors de la phase 1 de la recherche (cf. EDUQ: 9370392). Ce processus d'évaluation est composé d'une série d'opérations qui ont pour objets spécifiques quatre activités composantes du système d'aide à l'apprentissage (les plans de cours, les ateliers de méthodologie du travail intellectuel dans le programme de sciences humaines, les rencontres de concertation, le tutorat par les pairs au Centre d'aide à l'apprentissage) et le système pris comme totalité. Les résultats sont analysés et interprétés de façon à aboutir à un jugement d'ensemble sur le système d'aide à l'apprentissage du Collège de Sherbrooke et à un deuxième jugement sur le processus d'évaluation lui-même. Questionnaires dans les annexes.

Type de document:

Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage

Phase 2



Marie-Germaine GUIOMAR
Claudette MONTREUIL
Nicole BIZIER
Avril 1994

Collège de Sherbrooke
Service de la recherche
et du développement

94-70774

ÉVALUATION D'UN SYSTÈME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

PHASE 2

Marie-Germaine GUIOMAR
Claudette MONTREUIL
Nicole BIZIER

Collège de Sherbrooke
Service de la recherche
et du développement

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du programme PAREA.

Nous devons d'abord signifier notre gratitude à Jacqueline T. Giard, directrice, Patrick Merrien ainsi que Solange Ducharme, conseillers, du Service de la recherche et du développement du Collège de Sherbrooke qui ont facilité notre travail.

Nous avons requis la collaboration de 21 experts du collège. Ils ont montré intérêt et disponibilité à l'égard de nos travaux et sagacité et perspicacité dans leurs réponses : Bernard Baudiffier, Benoît Giroux, Céline Cloutier, Denis Auger, Daniel Hébert, Diane Montminy, François Boisvert, Gervais Tremblay, Hélène Cousot, Jean-Claude Thibault, Joseph Franchomme, Jacqueline T. Giard, Jean-Maurice Fortin, Lionel Prévost, Marie Bourdeau-Lavoie, Marie-France Bélanger, Monique Lasnier, Micheline Roy, Noëlline Cyr, Pierre Lefaivre, Réjean Fournier.

Nous devons aussi remercier les 34 professeurs qui ont constitué notre échantillon aléatoire. Ils ont accepté de nous rencontrer, de nous prêter leur concours pour rejoindre leurs étudiants à deux reprises et pour répondre à nos questionnaires : D. Auger, F. Beauchesne, E. Benvenuto, Y. Bergeron, C. Breton, D. Champeau, M. Circé, G. Clerson, G. Côté, J. Côté, L. Couture, D. Delorme, D. Deslauriers, C. Dessureault, E. Drouin, L. Dussault-Désy, B. Gagné, J. Gagné, A. Gagnon, M. Galvin, J.D. Garon, O. Giasson, J. Lacharité, R. Lafrance, C. Lalande, D. Lemay, D. Létourneau, S. Malouin. C. Michaud, L.T. Sawyer, M-J. Sirois, R. Vachon, M. Vernier-Papillon, L. Vezina.

Nous remercions aussi particulièrement Joseph Franchomme, Bernard Baudiffier et Denyse Roy du Centre d'aide ainsi que Daniel Hébert et François Boisvert du programme de Sciences humaines pour leur disponibilité et pour nous avoir permis d'utiliser des informations provenant de leurs rapports respectifs. N'oublions pas les étudiants qui ont constitué notre échantillon aléatoire et qui nous ont accordé de leur temps à la fin de deux périodes de leurs cours, pour répondre à nos questionnaires, ni les étudiants qui nous ont assistées en les administrant.

Plusieurs services du Collège notamment ceux affectés à la pédagogie, à l'organisation de l'enseignement et à l'informatique, ont été d'un soutien continu. À l'extérieur du Collège, Ronald Terrill, du SRAM, nous a fourni de précieuses informations ainsi que ses conseils.

Nous remercions enfin Marie-Jane Haguel et Hélène Cousot qui ont relu des parties ou la totalité de notre manuscrit et nous ont aidées de leurs conseils, ainsi que Janeau Low et Laurette Rouleau pour la mise en page de ce document.

Marie Germaine GUIOMAR
Claudette MONTREUIL
Nicole BIZIER

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif l'**expérimentation et la validation du processus d'évaluation**, construit lors de la phase 1 de nos travaux (1991-1992), dans une perspective d'amélioration du système, comme le préconise Stufflebeam.

Ce processus a été expérimenté et validé en prenant pour objet d'évaluation **le système d'aide à l'apprentissage** : ce système est mis en place au Collège de Sherbrooke en 1989, date à laquelle le collège s'est doté d'un *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage*.

Le processus d'évaluation est composé d'une série d'opérations, présentées de façon logique et chronologique à l'aide d'un schéma de cheminement critique.

Ces opérations d'évaluation ont pour objets spécifiques quatre activités composantes du système d'aide à l'apprentissage et le système pris comme totalité.

Les opérations, du point de vue technique, sont composées pour l'essentiel de la constitution d'échantillons (de professeurs et d'étudiants et d'un plan de cours de ces mêmes professeurs), de la construction d'un réseau d'experts, de la collecte de données à l'aide de questionnaires et de grilles d'entrevue. Deux autres collectes d'information les complètent : les écrits institutionnels, qui sont analysés avec une grille d'analyse documentaire, ainsi que les résultats scolaires de certains étudiants.

Les résultats analysés et interprétés sont synthétisés de façon à aboutir à un **jugement d'ensemble sur le système d'aide à l'apprentissage du Collège de Sherbrooke**. Les résultats menant au jugement sur le système sont analysés en profondeur au profit des autres collèges, dans la même mesure où nous avons profité des résultats de diverses recherches menées ailleurs. Ce jugement est complété par un deuxième jugement sur le processus d'évaluation lui-même.

L'inventaire des mesures en aide à l'apprentissage implantées dans d'autres collèges ayant révélé une grande similitude entre les systèmes mis en place un peu partout dans le réseau, nous croyons que les processus et les instruments développés pourront être utilisés par les collèges désireux de s'engager dans une évaluation de leurs interventions en aide à l'apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS i

RÉSUMÉ ii

TABLE DES MATIÈRES iii

LISTE DES TABLEAUX vii

LISTE DES FIGURES ix

INTRODUCTION 1

1. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 7

1.1 PROBLÉMATIQUE 9

1.2 OBJECTIFS 10

1.3 ÉTAT DE LA QUESTION 12

1.3.1 Résumé de la recherche phase 1 12
1.3.2 Revue de littérature 16
1.3.3 Cadre conceptuel 22

2. MÉTHODOLOGIE 27

2.1 ÉCHANTILLONS 31

2.1.1. Échantillon de 40 professeurs 31
2.1.2 Échantillon d'étudiants 32
2.1.3 Réseau d'experts 32

2.2 INSTRUMENTS ET CUEILLETTE DE DONNÉES 32

2.2.1 Cueillette de données pour évaluer l'activité 1 : les plans de cours 33
2.2.2 Cueillette de données pour évaluer l'activité 2 : les ateliers en Méthodologie du Travail Intellectuel (MTI) dans le programme de Sciences humaines 34
2.2.3 Cueillette de données pour évaluer l'activité 3 : les rencontres de concertation 35

2.2.4 Cueillette de données pour évaluer l'activité 4 : le tutorat par les pairs au Centre d'aide 36
2.2.5 Cueillette de données pour évaluer le système d'aaa 37

2.3 CHRONOLOGIE DES OPÉRATIONS 40

3. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION 43

3.1 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LES PLANS DE COURS 45

3.1.1 Étude d'un échantillon de 34 plans de cours 45
3.1.2 Étude des perceptions des étudiants 48
3.1.3 Étude des perceptions des professeurs 56
3.1.4 Étude du rang attribué aux plans de cours par les professeurs et les étudiants 60
3.1.5 Étude de l'avis des experts 61
3.1.6 Jugement général sur l'évaluation de la section «Évaluation des apprentissages» dans les plans de cours 62

3.2 ÉVALUATION DES ATELIERS DE MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL INTELLECTUEL DANS LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES 63

3.2.1 Étude des perceptions des professeurs et des experts 63
3.2.2 Étude de l'évaluation faite par les professeurs et les responsables de l'encadrement en Sciences humaines 64
3.2.3 Jugement général sur l'évaluation des ateliers en MTI 66

3.3 ÉVALUATION DES RENCONTRES DE CONCERTATION 67

3.3.1 Étude de l'avis des experts 67
3.3.2 Étude des perceptions des professeurs et des experts 68
3.3.3 Étude de l'évaluation effectuée par les responsables des projets d'encadrement 69
3.3.4 Données récoltées auprès des étudiants 70
3.3.5 Jugement général sur l'évaluation des rencontres de concertation .. 72

3.4 ÉVALUATION DU TUTORAT PAR LES PAIRS AU CENTRE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE (CAA) 72

3.4.1 Étude des perceptions des professeurs et des experts 72
3.4.2 Étude de l'avis des experts 75
3.4.3 Étude de l'évaluation effectuée par les responsables du Centre d'aide 76
3.4.4 Étude des perceptions des étudiants 76
3.4.5 Étude des résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés au Centre d'aide 77
3.4.6 Jugement général sur l'évaluation du tutorat par les pairs 81

3.5 ÉVALUATION DU SYSTÈME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE DANS SON ENSEMBLE 82

3.5.1 Résultats et interprétation de l'analyse documentaire des écrits institutionnels 82
3.5.2 Étude des perceptions des professeurs et des experts 98
3.5.3 Étude de l'avis des experts 105
3.5.4 Étude des perceptions des étudiants 110
3.5.5 Étude des résultats scolaires des étudiants de quatre programmes et de l'ensemble du collège 117
3.5.6 Jugement sur le système d'aaa au Collège de Sherbrooke 126

4. BILAN ET PROSPECTIVES 129

4.1 BILAN : JUGEMENT SUR LE PROCESSUS D'ÉVALUATION 131

4.1.1 Examen des étapes du processus d'évaluation 131
4.1.2 Qualités du processus d'évaluation 133
4.1.3 Critique des outils et du processus d'évaluation 133
4.1.4 Problèmes relatifs à l'évaluation basée sur des indicateurs quantitatifs 134
4.1.5 Retour sur les objectifs de la recherche 135

4.2 PROSPECTIVES 136

4.2.1 Conditions facilitant l'utilisation récurrente du processus d'évaluation du système d'aaa 137
4.2.2 Éléments facilitant l'implantation d'un processus d'évaluation du système d'aaa 138

5. BIBLIOGRAPHIE 141

6. ANNEXES 145

ANNEXE I 147
ANNEXE II 148
ANNEXE III 149
ANNEXE IV 151
ANNEXE V 152
ANNEXE VI 153
ANNEXE VII 155
ANNEXE VIII 156
ANNEXE IX 158
ANNEXE X 159
ANNEXE XI 160

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1	Processus et outils d'évaluation des activités et du système d'aaa	40
TABLEAU 3.1	Résultats obtenus à l'aide de la grille de vérification des plans de cours (GV1)	46
TABLEAU 3.2	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en début de session (Q1Ed)	49
TABLEAU 3.3	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en fin de session (Q1Ef)	52
TABLEAU 3.4	Analyse des items des questionnaires aux étudiants sur les plans de cours (Q1Ed et Q1Ef)	55
TABLEAU 3.5	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux professeurs de l'échantillon	57
TABLEAU 3.6	Résultats du test de dépistage en MTI en Sciences humaines pour les cohortes admises à l'automne 91, 92 et 93	64
TABLEAU 3.7	Résultats scolaires en première session des étudiants de Sciences humaines des cohortes admises à l'automne 91 et 92	65
TABLEAU 3.8	Résultats du questionnaire sur les rencontres de concertation adressé aux étudiants (Q3E)	70
TABLEAU 3.9	Tableau comparatif des résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés avant, durant et après l'aide	77
TABLEAU 3.10	Résultats de l'analyse documentaire effectuée à partir de la grille d'analyse documentaire (GAD)	83
TABLEAU 3.11	Vue d'ensemble des documents institutionnels examinés à la lumière du plan d'aide à l'apprentissage	86
TABLEAU 3.12	Résultats au sujet de la question 1 du questionnaire portant sur le système d'aaa adressé aux professeurs et aux experts (QSP)	98
TABLEAU 3.13	Résultats au sujet de la question 3 du questionnaire	99

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1	Processus et outils d'évaluation des activités et du système d'aaa	40
TABLEAU 3.1	Résultats obtenus à l'aide de la grille de vérification des plans de cours (GV1)	46
TABLEAU 3.2	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en début de session (Q1Ed)	49
TABLEAU 3.3	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en fin de session (Q1Ef)	52
TABLEAU 3.4	Analyse des items des questionnaires aux étudiants sur les plans de cours (Q1Ed et Q1Ef)	55
TABLEAU 3.5	Résultats du questionnaire sur les plans de cours adressé aux professeurs de l'échantillon	57
TABLEAU 3.6	Résultats du test de dépistage en MTI en Sciences humaines pour les cohortes admises à l'automne 91, 92 et 93	64
TABLEAU 3.7	Résultats scolaires en première session des étudiants de Sciences humaines des cohortes admises à l'automne 91 et 92	65
TABLEAU 3.8	Résultats du questionnaire sur les rencontres de concertation adressé aux étudiants (Q3E)	70
TABLEAU 3.9	Tableau comparatif des résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés avant, durant et après l'aide	77
TABLEAU 3.10	Résultats de l'analyse documentaire effectuée à partir de la grille d'analyse documentaire (GAD)	83
TABLEAU 3.11	Vue d'ensemble des documents institutionnels examinés à la lumière du plan d'aide à l'apprentissage	86
TABLEAU 3.12	Résultats au sujet de la question 1 du questionnaire portant sur le système d'aaa adressé aux professeurs et aux experts (QSP)	98
TABLEAU 3.13	Résultats au sujet de la question 3 du questionnaire	99

TABLEAU 3.14 Résultats au sujet de la question 2 : rang attribué au questionnaire portant sur le système d'aaa adressé aux professeurs et aux experts (QSP) 102

TABLEAU 3.15 Résultats du questionnaire sur le système d'aaa adressé aux étudiants (QSE) 110

TABLEAU 3.16 Matrice de corrélation entre les questions 3 et 8 du questionnaire aux étudiants sur le système d'aaa (QSE) 115

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1 Processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage 15

FIGURE 2.1 Représentation systémique de l'aide à l'apprentissage dans le contexte de l'institution 29

FIGURE 2.2 Processus d'évaluation du système d'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke (92-93) 30

FIGURE 3.1 Rang attribué à la section «évaluation des plans de cours» parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 17 experts 61

FIGURE 3.2 Rang attribué aux ateliers en méthode de travail intellectuel parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et par 18 experts 63

FIGURE 3.3 Rang attribué aux rencontres de concertation parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 18 experts 69

FIGURE 3.4 Rang attribué au tutorat par les pairs en français écrit parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 18 experts 74

FIGURE 3.5 Rang attribué au tutorat par les pairs en mathématiques et en sciences parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 17 experts 74

FIGURE 3.6 Types d'aide apportée par les activités répertoriées dans le Plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke 94

FIGURE 3.7 Évolution des indicateurs quantitatifs en Sciences de la nature 118

FIGURE 3.8 Évolution des indicateurs quantitatifs en Sciences humaines 120

FIGURE 3.9 Évolution des indicateurs quantitatifs en Soins infirmiers 121

FIGURE 3.10 Évolution des indicateurs quantitatifs en Techniques administratives 122

FIGURE 3.11 Évolution des indicateurs quantitatifs de tout le collège 124

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la préoccupation de l'aide à l'apprentissage s'est répandue dans le réseau collégial. Diverses activités ont été mises en place dans le but de reprendre le contrôle sur des performances jugées alarmantes : décrochage et échecs élevés, diplomation insuffisante, durée allongée des études collégiales...

La question, quant à l'effet de ces interventions d'aide à l'apprentissage supplémentaires et complémentaires à l'activité régulière d'enseignement, s'est posée de façon d'autant plus aiguë que les collèges ont consenti des allocations de ressources aux fins de l'aide à l'apprentissage [1]. La nécessité d'effectuer l'**évaluation de l'aaa** est donc apparue peu après les interventions elles-mêmes.

Antérieurement à notre recherche, des évaluations avaient déjà été effectuées dans quelques autres collèges, mais elles avaient pour objet des activités particulières en aaa et non des systèmes pris dans leur ensemble. Ces travaux ont été pour nous une grande source d'inspiration, mais nous avions le mandat de pousser notre réflexion à une autre échelle : les activités d'aaa à l'intérieur d'un même établissement ne sont pas indépendantes, au contraire, elles exercent les unes sur les autres un effet d'entraînement; c'est cet aspect d'**ensemble de l'aaa que nous avions comme objet d'évaluation**.

Au cours de la phase 1 de notre recherche (1991-1992), nous avons construit un **processus d'évaluation** du système d'aaa du Collège de Sherbrooke, en gardant à l'esprit qu'une autre institution pourrait s'approprier des éléments de notre démarche pour évaluer son propre système. Nous avons donné à notre processus une certaine généralité en travaillant à deux niveaux : **l'évaluation de certaines activités et l'évaluation du système comme totalité**. L'ensemble converge vers un jugement à porter sur le système d'aaa au Collège de Sherbrooke. De ce jugement on peut inférer des remarques quant à notre propre processus d'évaluation, quant à son utilisation récurrente et quant aux conditions à considérer pour l'implanter éventuellement ailleurs.

Nous avons délibérément choisi de favoriser l'**évaluation qualitative** (selon le paradigme humaniste) en récoltant les perceptions, les opinions et les avis des intervenants. Cette forme d'évaluation permet une saisie en compréhension de l'objet à évaluer, soit le système d'aaa. Nous n'avons pratiqué l'évaluation sous forme de **mesures des résultats** des étudiants (paradigme de la situation éducative) que dans le cas de l'évaluation du Centre d'aide et pour poser une réflexion globale sur quatre programmes qui ont bénéficié de ressources en encadrement.

Cependant, avant même de l'étudier en compréhension, nous avions à délimiter les contours du système d'aaa : c'est un ensemble en changements continuels, marqué par des déséquilibres et des réajustements.

---

[1] L'expression «aide à l'apprentissage» apparaissant très souvent au cours de notre rapport, nous avons décidé de l'abréger, ci-dessous, dans l'ensemble du texte, par les trois lettres «aaa».

En effet, dès ses débuts, l'aaa s'est constituée massivement par des interventions périphériques à la classe régulière (cours d'appoint, Centres d'aide, activités d'intégration et d'encadrement, par exemple)[2] . Parmi elles, nous avons sélectionné, aux fins d'étude, deux activités importantes dans le système d'aaa du Collège de Sherbrooke : **le tutorat par les pairs au Centre d'aide** et les **ateliers en Méthodologie du travail intellectuel** dans le programme de Sciences humaines.

La pratique en aaa et la réflexion sur cette dernière ont favorisé un changement de perspective : **l'aide aux étudiants doit viser d'abord l'apprentissage**. On observe donc progressivement un intérêt accru pour les façons de ramener en classe, le plus possible, les formules d'aide à l'apprentissage (ce qui ne veut pas dire effacer complètement les autres activités). L'aaa trouve ainsi sa cible principale : les objectifs cognitifs, l'acquisition d'habiletés de base et la formation fondamentale.

Cependant, si on ramène en classe l'aaa, il va de soi que ce sont les professeurs qui l'assumeront, à même leur tâche régulière. Pourtant cette dernière pose, dans certains cas, des défis particuliers : ont besoin d'aaa les étudiants démotivés, ceux qui manquent de préalables et, d'un autre côté, les étudiants ambitieux qui, au-delà de la réussite, visent l'excellence. Si ces derniers sont stimulants pour les professeurs, il n'en va pas forcément de même pour les autres qui posent des problèmes difficiles aux enseignants, aussi bien dans l'ordre cognitif (maîtrise des préalables) qu'affectif. C'est pour cette raison que nous avons choisi l'étude des **plans de cours** dans le contexte de cette recherche. Le plan est l'outil de gestion de l'enseignement et, à ce titre, il peut faciliter le travail des professeurs et servir d'outil d'aaa s'il est construit adéquatement, en particulier la section qui concerne l'évaluation des apprentissages.

Ces défis ouvrent un nouveau champ à l'aaa : le soutien au professeur (pour que lui-même puisse soutenir efficacement les étudiants). Parallèlement à ces constats sur les transformations du système, l'approche-programme est apparue. C'est par le biais des **rencontres de concertation** que ces deux volets de l'activité des intervenants du collégial se croisent; en effet, c'est dans les rencontres de concertation par programme que des consensus s'établissent sur les moyens d'atteindre les objectifs communs et de développer des compétences. C'est aussi dans ces rencontres que les professeurs s'organisent pour améliorer l'encadrement des étudiants en difficulté et, ce faisant, ils se supportent les uns les autres.

En plus de l'étude des activités composant le système, c'est ce dernier pris comme un tout que nous avons examiné. L'objet de notre évaluation, le système, est donc complexe et mobile; nous l'avons caractérisé par quatre concepts-clés qui guident notre analyse : la complétude (ensemble de la boucle : dépistage, interventions, évaluation) [3], la cohérence (qui suppose une congruence

---

[2] Certaines activités périphériques n'ont qu'un impact indirect sur l'apprentissage : activités d'accueil, bottin étudiants...

[3] La complétude ne doit pas être confondue avec l'exhaustivité ; étudier le système ne veut donc pas dire en étudier tous les détails, mais les activités les plus importantes, en autant qu'elles présentent le plus possible la boucle : dépistage, interventions, évaluation.

entre les écrits et les pratiques), la stabilité (dans le temps) et l'efficacité (critère de mesure des résultats).

Nous avons organisé notre rapport en quatre chapitres. Dans le premier, nous présentons la problématique et les objectifs et, dans le second, la méthodologie de cueillette de données. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats obtenus au sujet des quatre activités du système d'aaa du Collège de Sherbrooke et de l'ensemble du système, pris comme un tout, et nous critiquons parallèlement les outils utilisés. Dans la dernière partie nous présentons un jugement sur le processus d'évaluation et faisons part des prospectives quant à son utilisation future.

1. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.1 PROBLÉMATIQUE

Le constat dramatique quant aux résultats des étudiants de niveau collégial, à la fin des années 80, a conduit plusieurs cégeps, dont celui de Sherbrooke, à se doter d'activités d'aaa. Certaines activités ont commencé par des investissements personnels (Centre d'aide, soutien personnalisé aux étudiants en difficulté, encadrement para-académique dans des programmes). D'autres ont fait l'objet de décisions institutionnelles (plans d'aide à l'apprentissage, projets d'encadrement, financement des Centres d'aide, programmes d'insertion, dépistage systématique des étudiants en difficulté...) et ont requis des ressources et une organisation adéquates. Après quelques années d'aaa, on est devenu plus exigeant quant aux performances des étudiants et les efforts des intervenants ont été mieux coordonnés. La perception des effets de ce travail par les intervenants était plutôt positive quoique insuffisante pour estimer l'impact de ces interventions, prises isolément ou globalement.

La chaîne composée des étapes (dépistage, décision, intervention, évaluation) était incomplète; il en manquait le dernier maillon. Le plus gros des efforts ayant été fourni pour l'analyse des besoins et pour les interventions, la préoccupation de l'évaluation est apparue plus tard. Les premières tentatives d'évaluation ont été orientées par un double besoin : le besoin de savoir si les activités d'aaa organisées pour les étudiants atteignaient les objectifs pour lesquels elles avaient été prévues et le besoin d'utiliser les renseignements ainsi recueillis pour améliorer les interventions futures. On peut donc affirmer que la ligne de pensée qui a présidé à la problématique de l'évaluation, loin de tomber dans le piège du contrôle entendu comme fin en soi, a confirmé l'intérêt pour la pédagogie, partagé par la majorité des professeurs. L'évaluation, en éducation, n'a de sens qu'en autant que ses retombées alimentent la pratique pédagogique.

Ce double besoin révèle à la fois l'engagement des personnes en aaa et une réelle faiblesse au sujet de l'évaluation institutionnelle. En effet, les activités d'évaluation ont été pensées et appliquées par les personnes mêmes qui avaient pris la responsabilité de l'aaa, les plaçant dans une situation relativement «anormale» puisqu'elles étaient à la fois juge et partie.

Plusieurs chercheurs et praticiens se sont donc attachés à évaluer leurs travaux en aaa pour en améliorer l'efficacité et éventuellement, pour susciter, par le biais de publications et de communications, des interventions analogues dans d'autres collèges. La plupart de ces évaluations visaient des activités «pointues», c'est à dire portant sur une variable particulière de l'aaa (classes stables : Giguère, 1985, arrimage secondaire-collégial : Beauchamp 1985, programmes d'intégration : Rimouski, 1986, Sainte-Foy, 1988, rattrapage des préalables : Blouin, 1990, aaa et orientation en contexte de classe : Duranleau, 1991, le professeur lui-même : Roy, 1991).

Les collèges, dont celui de Sherbrooke, ont éprouvé le besoin de connaître les résultats attribuables aux investissements consentis en aaa; c'est la problématique que nous avons présentée dans notre demande de subvention adressée à PAREA en janvier 1992. Nous avons extrait la liste des réalisations du réseau portant sur l'évaluation de l'aaa :

- mesure de l'incidence des cours d'appoint sur la réussite (Lachapelle, 1989);
- évaluation de la portée d'un programme d'intégration aux études collégiales (Larose et Roy, 1988 et Briand, Chouinard, Désilets, 1986);
- évaluation de l'impact du tutorat par les pairs en mathématiques (Désy, 1991);
- évaluation des groupes stables (Lasnier, 1991 et 1992);
- évaluation de diverses activités organisées de façon systémique (Proulx et Richard, 1989-1990) ;
- évaluation d'activités en séquence à Saint-Jérôme (Ducharme, Bois et Bourbeau, 1989-1990).

À la suite de cette revue nous constatons que :

1. des activités d'aaa ont été évaluées de façon concluante;
2. des activités ont été évaluées sans conclusion définitive;
3. des tentatives d'évaluation d'ensembles complexes d'activités en aaa ont été amorcées.

D'où la question : **Peut-on évaluer les ensembles d'interventions qui ont pour objectif d'améliorer l'apprentissage ?**

Cette interrogation induit l'hypothèse qu'il est possible d'effectuer l'évaluation de l'aaa, mais en soulève aussitôt d'autres : comment évaluer l'aaa ? Peut-on rapatrier dans un collège les outils et les méthodes d'évaluation utilisés ailleurs dans le réseau ? Peut-on utiliser leurs résultats ? Peut-on réellement améliorer la qualité de l'aaa par le biais de l'évaluation ? Peut-on maximiser le «rendement» des investissements en aaa sans pour autant avoir à investir lourdement en évaluation ?

C'est à ces différentes questions que nous avons essayé de répondre en cernant progressivement, de façon de plus en plus précise, nos objectifs de recherche.

1.2 OBJECTIFS

La présente recherche s'est déroulée durant deux années consécutives et s'est subdivisée en deux phases :

Rappelons les buts et objectifs de la première :

> Ce projet se situe dans le contexte d'une démarche locale orientée vers la mise en place d'un système efficace d'aide à l'apprentissage.
> Le but du projet est de favoriser l'institutionnalisation de l'aide à l'apprentissage dans les collèges en accompagnant le processus d'implantation de l'aide à l'apprentissage d'un processus continu d'évaluation.
> L'objectif général du projet est de doter le réseau collégial d'un processus d'évaluation qui permettra, à un collège et à ses intervenants en aide à l'apprentissage, d'évaluer leurs performances et d'augmenter, s'il y a lieu, l'efficacité du système d'aaa.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont les suivants :

1. Concevoir un processus d'évaluation de l'aaa. [...]
2. Valider ce processus. [...]
3. Déterminer les conditions d'implantation de ce processus d'évaluation dans les pratiques institutionnelles d'un collège. (Bélanger, Bizier, Guiomar, 1991)

À la suite des recommandations du jury de PAREA, ces buts et ces objectifs ont été ramenés à de plus justes proportions et apparaissent comme suit dans le rapport que nous avons produit à la fin de la phase 1 :

Le but de la recherche que nous avons effectuée (1991-1992) est de favoriser l'institutionnalisation de l'aaa en accompagnant le processus d'implantation, déjà largement avancé, au Collège de Sherbrooke, d'un processus continu d'évaluation.
L'objectif que nous avons alors poursuivi a été de doter le Collège de Sherbrooke d'un processus d'évaluation qui lui permettra d'évaluer ses performances et d'augmenter, s'il y a lieu, l'efficacité du système d'aaa.»

Quant aux objectifs spécifiques, ils se lisent comme suit :
«1. concevoir un processus d'évaluation adapté à l'aaa;
2. préciser les objets d'évaluation;
3. prévoir les outils d'évaluation.»

Et enfin, la phase 2 de cette recherche, telle que projetée et acceptée par PAREA (janvier 1992), complète la précédente; en voici les buts et les objectifs :

...le but de ce projet demeure de favoriser l'institutionnalisation de l'aaa dans les collèges en accompagnant le processus d'implantation de l'aaa d'une démarche d'évaluation continue visant des améliorations successives.
L'objectif général consiste à doter le réseau collégial d'un processus d'évaluation qui permettra, à un collège et à ses intervenants en aaa, d'évaluer leurs performances et d'augmenter, s'il y a lieu, l'efficacité du système d'aide local.

En voici les objectifs spécifiques :

1. Expérimenter et valider le processus en l'appliquant aux interventions et aux activités mises à l'essai localement dans le cadre de l'implantation du plan de développement de l'aaa.
   Les informations recueillies seront analysées tant au point de vue du produit qu'à celui du processus d'évaluation lui-même et selon les critères établis lors du premier projet. On s'assurera que le schéma d'évaluation s'applique bien au système à évaluer.
2. Apporter les modifications au processus et aux instruments à la suite de cette validation. Les résultats de la validation nous guideront dans le choix des modifications à apporter tant dans l'ensemble des interventions et du plan d'aide local que dans le domaine du processus d'évaluation.
3. Énoncer les facteurs facilitant l'implantation et l'amélioration continue d'un système d'aaa, y compris son processus d'évaluation dans les pratiques institutionnelles d'un collège.
   La conception et la validation du processus d'évaluation nous amèneront à dégager les facteurs facilitant l'implantation et l'amélioration continue d'un système d'aaa.

De façon plus concrète, cette expérimentation et cette validation passent par la réalisation de plusieurs sous-objectifs :

1. modifier le diagramme PERT[4] qui expose les étapes logiques et chronologiques du processus d'évaluation du système d'aaa;
2. réviser, valider et expérimenter les outils d'évaluation du système d'aaa (grilles d'entrevue, grilles d'analyse et de vérification, questionnaires);
3. décider des activités à évaluer;
4. construire, valider et expérimenter les outils d'évaluation d'activités d'aaa (questionnaires, grilles d'analyse documentaire);
5. collecter les données au Collège de Sherbrooke;
6. analyser et interpréter les résultats et formuler un jugement d'évaluation sur le système d'aaa;
7. porter un jugement sur la valeur du processus et sur celle des instruments d'évaluation;
8. énoncer les conditions facilitant l'implantation du processus d'évaluation et la mise en place d'une évaluation continue.

1.3 ÉTAT DE LA QUESTION

1.3.1 Résumé de la recherche phase 1

Le processus d'évaluation d'un système d'aaa, que nous avons conçu, au cours de l'année 1991-1992, distingue deux niveaux de l'aide à l'apprentissage : le système pris comme ensemble et certaines activités qui constituent des éléments de cet ensemble. Pour clarifier ces deux aspects de l'évaluation, nous avons effectué un travail préalable de réflexion et d'étude de la littérature. Le cadre conceptuel, que nous avons commencé à élaborer dans cette première phase, sera repris et complété durant la phase 2, le processus de recherche ayant permis d'enrichir et de faire évoluer les notions qui ont structuré notre démarche, selon un mouvement dialectique entre la mise en pratique et la réflexion.

Parallèlement à ce travail conceptuel, qui a son origine dans le plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke, nous avons dressé un portrait de l'aaa au collège; schématisé sous la forme d'un tableau synoptique, il permet d'avoir une vue d'ensemble de l'histoire de l'aaa, en

[4] Program Evaluation and Review Technique, ou «réseau de cheminement critique», le PERT est un outil pratique pour des opérations en processus ; il sert aux *décisions de structuration* qui suivent les *décisions de planification* (détermination des buts et objectifs) et qui sont suivies par les *décisions d'application* (procédures et allocations de ressources) et les *décisions de révision* (évaluation).

particulier durant les années 1987-1992, période durant laquelle l'aaa est devenue une préoccupation institutionnelle et une entreprise planifiée. (ANNEXE 1)

À la suite de ces premiers résultats, nous avons choisi des activités d'aaa susceptibles d'être évaluées. Dans chaque cas, la décision a été guidée par les critères :

- l'activité est un élément important de l'aaa;
- l'activité touche un nombre élevé d'étudiants;
- l'activité n'a pas été évaluée de façon définitive dans un autre collège.

Parmi les cinq activités, que nous avions sélectionnées ainsi, les quatre activités réellement évaluées sont :

- 1. la partie **évaluation des apprentissages dans les plans de cours** : cette activité respecte tous les critères et, de plus, elle est universellement répandue dans le réseau des collèges;

- 2. les **ateliers de méthodologie dans le programme de Sciences humaines** : cette activité est jumelée au Centre d'aide à l'apprentissage, elle concerne tous les étudiants du programme de Sciences humaines (première session de la première année) et elle présente la boucle complète : dépistage, intervention, évaluation (par le biais de l'évaluation des résultats des étudiants);

- 3. les **rencontres de concertation** par programme : cette activité est importante, depuis plusieurs années, dans certains programmes (les programmes techniques, surtout lorsqu'ils se confondent avec un département). Elle est en voie d'élargissement dans tous les programmes, bien que la participation des professeurs des disciplines obligatoires et «de service» soit parfois difficile en raison de la répartition des tâches et des groupes. La progression des rencontres de concertation va de pair avec l'implantation de l'approche-programme et est facilitée par les projets d'encadrement financés par le collège et par quelques journées pédagogiques. Le nombre de professeurs concernés par ces rencontres ainsi que le nombre d'étudiants indirectement touchés par cet aspect de l'aaa va en croissant [5];

- 4. le **tutorat par les pairs** (en français et en Math, au Centre d'aide). Ce type d'intervention a déjà été évalué par Désy (1991), mais ses conclusions ne nous permettent pas de les utiliser dans le but de porter un jugement sur notre propre système d'aaa. Par contre, le Centre d'aide, au Collège de Sherbrooke, est par sa pérennité et par son effet d'entraînement sur les mentalités, un fleuron de l'aaa.

---

[5] Au Collège de Sherbrooke, environ 3 500 étudiants ont été touchés par les projets d'encadrement, durant les trois dernières années (un peu moins de 1200 par année).

Nous avions également envisagé d'évaluer l'impact de la **signature du formulaire d'abandon** par les professeurs bien qu'elle fut un peu hors critères. Le remplacement de l'abandon par l'**annulation de cours** nous l'a fait éliminer de notre processus d'évaluation.

Ces activités d'aaa ne sont pas les seules; nous les avons sélectionnées pour tester le processus d'évaluation que nous avons conçu. Ce qui veut dire qu'une application ultérieure de l'évaluation devrait porter sur un choix différent d'activités. Dans le même esprit, une évaluation, effectuée dans un autre collège, pourrait aussi être effectuée en tenant compte des activités d'aaa qui y sont dominantes.

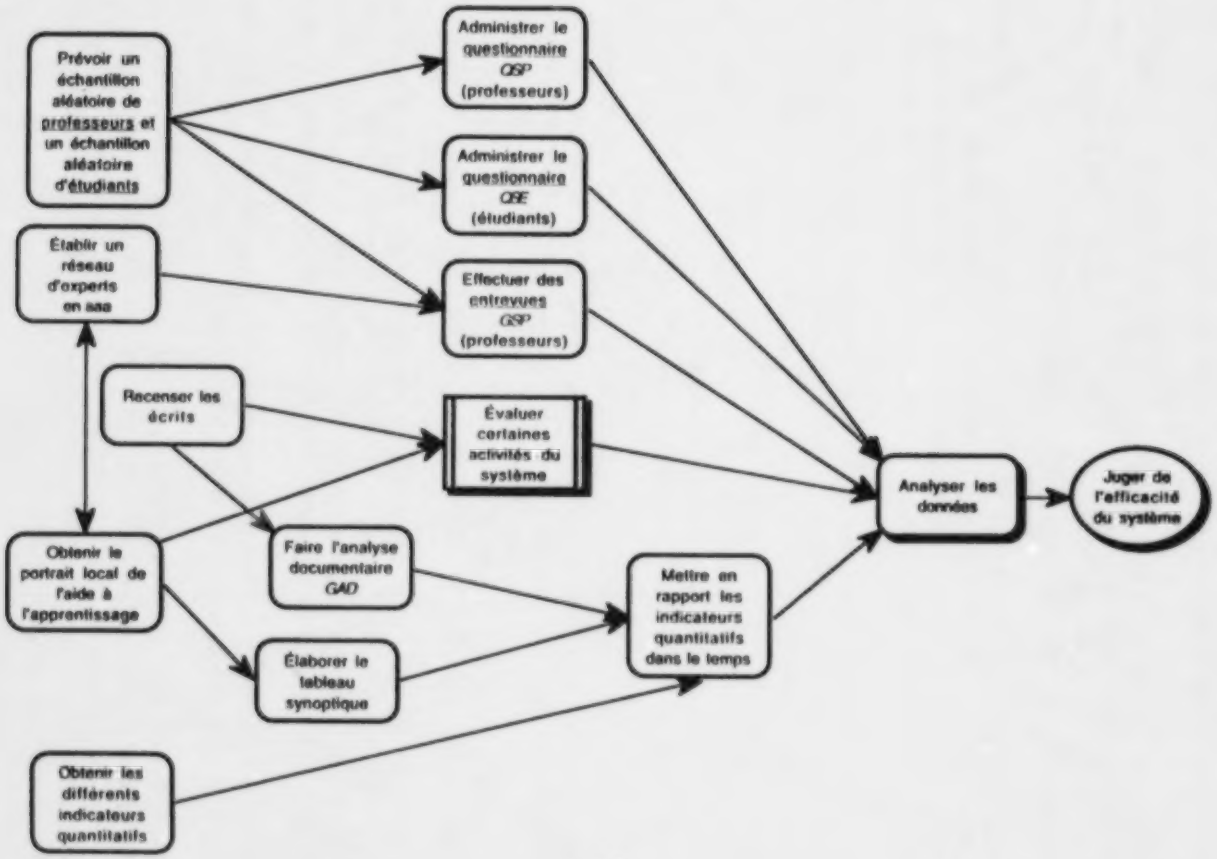
Parallèlement aux activités, c'est le **système**, comme totalité, que nous avons envisagé d'évaluer selon deux **paradigmes** : le «paradigme de la situation pédagogique» et le «paradigme humaniste et existentiel».

Le «paradigme de la situation pédagogique» (Legendre, 1988) suppose que les efforts consentis en aaa doivent se refléter dans les résultats mesurables et mesurés (taux de réussite, d'abandon, d'échec, mesure de la persistance); c'est ce que nous avons appelé l'efficacité. Ce paradigme (qui dérive du paradigme dit administratif) suppose qu'il existe une relation possible entre les efforts et les résultats. Le processus d'évaluation que nous avons conçu passe par une étude de ces résultats, bien qu'une première tentative se soit révélée difficile, compte tenu du manque d'homogénéité dans les méthodes de compilation et de calcul des résultats des étudiants qui présentent des données difficilement comparables. Ce même paradigme prévaut aussi dans l'analyse logique qui est faite de la cohérence et de la stabilité du système.

Le «paradigme humaniste» et le «paradigme existentiel» (Legendre, 1988) cernent un courant en évaluation qui est davantage axé sur les perceptions des intervenants et des étudiants. Dans ce sens, c'est davantage un ensemble de remarques qualitatives qui est recueilli.

Ces deux approches se reflètent dans la schématisation du processus d'évaluation sous forme de PERT, lequel «étale», dans le temps et dans l'ordre logique, les opérations prévues pour compléter l'évaluation :

Figure 1.1 Processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage



1.3.2 Revue de littérature

Durant la phase I de notre recherche, nous avons effectué une première recension des écrits concernant l'aaa et son évaluation dans quelques collèges du réseau.

Les collèges qui se sont dotés d'activités d'aaa l'ont fait pour améliorer les résultats ou pour compenser les difficultés dépistées. La décision qui a prévalu au choix d'activités à implanter est toujours colorée par la culture locale : approches systémique (Trois-Rivières, Sainte-Foy), séquentielle (Saint-Jérôme), organisationnelle (Ahuntsic, Sherbrooke).

L'examen des écrits concernant l'aaa révèle les incertitudes inhérentes à tout processus de changement : doit-on aider exclusivement les étudiants en difficulté (Proulx, 1990; Ducharme et Bois, 1991) ? Doit-on se préoccuper de tous les étudiants (Dorais, 1989) ? Doit-on axer l'aaa sur le travail en classe (Proulx, 1989) ? Doit-on multiplier les éléments de l'aaa (Langevin, 1989) ?

La revue de littérature que nous avons complétée est organisée ci-dessous selon le plan suivant : nous présentons d'abord les activités liées au dépistage, suivies de l'examen d'interventions en aaa et enfin des jugements et des évaluations sur des ensembles (système, établissement). Nous avons souhaité, par cet ordre, reproduire la logique du développement de la préoccupation pour l'aaa dans le réseau collégial; on constate, par exemple, que le dépistage, qui cerne les besoins des étudiants en difficulté, est une des premières préoccupations à être apparue (tout en demeurant d'actualité, comme on le constate par les travaux de Terrill, entre autres). Diverses interventions pour remédier à ces difficultés ont suivi. Actuellement émerge la tendance à ramener en classe la majorité du soutien dont ont besoin ces étudiants : préoccupations liées aux stratégies d'intervention, au plan de cours, à l'évaluation des apprentissages; ces deux dimensions ne sont pas nouvelles, mais elles apparaissent, depuis peu, comme des formes que peut prendre l'aaa. Enfin, le professeur sur qui repose la responsabilité de l'aaa, dans le contexte de l'enseignement, apparait comme ayant aussi besoin d'aide, car il n'est pas toujours équipé pour faire face aux nouveaux défis de la pédagogie collégiale.

Cette revue de littérature n'est pas exhaustive puisque nous n'avons pas examiné toutes les formes d'aaa hors classe ni les évaluations de programme. Cependant, on peut voir, à travers les écrits dont nous faisons état, qu'une même tendance synchronise les travaux de nombreux intervenants du réseau. Nous avons classé cette recension des écrits en quelques rubriques d'aaa.

Le dépistage s'effectue à l'articulation du secondaire au collégial. Dès 1988, Ronald Terrill, pour le SRAM, suggère un système de dépistage en trois étapes :

1. La méthode directe : selon la moyenne pondérée au secondaire (ou un autre résultat final équivalent), on peut prédire la réussite en première session et discriminer les «faibles» et les «forts». La première session, on le sait, est déterminante, ce que corroborent la plupart des recherches. C'est pourquoi il nous faut dépister les étudiants, dits à risque, dès l'entrée, avant même une première évaluation.

2. Examen approfondi [6] de chaque dossier avec tests, entrevues, évaluation locale et suivi. Cette méthode signifie que les étudiants ayant été identifiés «faibles», selon leurs notes du secondaire, doivent bénéficier, dès la première session, d'un encadrement spécial. Cela nécessite aussi d'avoir les résultats des premiers examens ou travaux.
3. La troisième étape consiste à faire le relevé de la moyenne des résultats en première session et du taux de réussite pour prédire la diplomation dans une période de cinq ans (période après laquelle le taux de diplomation d'une cohorte varie très peu). Ce relevé permet donc d'identifier les décrocheurs potentiels. En conséquence, un collège peut appliquer des interventions d'aaa appropriées.

Le dépistage peut aussi être effectué par le biais de l'évaluation du français (Terrill, 1992). Le test final de secondaire V est corrigé de façon analytique très détaillée, sur la forme et sur le fond, et le détail des résultats est accessible par le système DEFI [7] (SRAM). Ceci présente deux avantages : le premier est la prédiction fiable de la réussite en français au collégial, le second est la connaissance des faiblesses particulières des étudiants qui permet de décider des interventions appropriées pour y remédier. Le test final de français en secondaire V surpasse en fiabilité et en précision le TEFEC [8], administré dès la première session du collégial par certains collèges. Le dépistage des difficultés en français écrit peut servir à prescrire un cours de mise à niveau dès l'entrée au collège.

Par ailleurs, Terrill (1992) précise que la multiplication des indicateurs augmente la fiabilité de la prédiction. Par exemple, si on tient compte des notes obtenues en français en secondaire IV et en secondaire V, la fiabilité de la prédiction est plus grande que si on ne regarde que le résultat au test final. Il est avantageux d'avoir une prédiction de qualité pour éviter les coûts humains et les déboursés imposés par les cours de mise à niveau et par les échecs dans les cours réguliers. L'impact d'un cours supplémentaire ou d'un échec est négatif sur la motivation des étudiants. De plus, les cours de mise à niveau ne sont pas crédités et retardent l'obtention du DEC, ce qui en augmente le coût. Par ailleurs, Terrill recommande l'utilisation du système DEFI autant pour le dépistage d'étudiants faibles que pour l'évaluation de programme ou pour la recherche.

Au chapitre de l'**évaluation du dépistage**, il faut souligner le danger de l'effet Pygmalion (ou Rosenthal) selon lequel les professeurs agissent en fonction de leur perception des étudiants. Alors les étudiants finissent par ressembler à ce qu'on pense d'eux. En ce sens, Linda Morency et Claude Bordeleau (1992) évoquent la difficulté pour un professeur d'éviter toute injustice s'il a des informations plutôt négatives sur certains étudiants. Les étudiants identifiés comme clientèle

---

[6] Cette étape, insérée entre les deux autres, n'apparaît chez Terrill qu'en troisième lieu.

[7] DEFI : Dépistage des Étudiants pour Fin d'Intervention.

[8] TEFEC : Test En Français ÉCrit, consistant en une dictée contenant les principales difficultés de la langue qui ont été enseignées au primaire et secondaire.

«à risque» risqueraient-ils surtout d'être catalogués et finalement laissés pour compte par certains professeurs ?

De façon plus générale, nous ne pensons pas que l'évaluation d'un système d'aaa doit être lourde et coûteuse; dans le même ordre d'idées, les opérations de dépistage ne doivent, elles non plus, être ni onéreuses, ni escamotées. Il est donc important de se rappeler certaines recommandations des chercheurs, en particulier au sujet d'une utilisation maximale des résultats obtenus en français par le biais du test final. Les collèges n'ont pas non plus à redoubler des opérations dont les résultats ne seraient pas plus riches que ceux fournis par DEFI.

À la suite du dépistage, «La tâche la plus lourde et la plus complexe revient aux collèges. Comment aider des étudiants aussi faibles à mieux réussir sans abaisser le niveau des exigences ?» (Terrill, 1988) : d'où les interventions en aaa.

Les **groupes stables** en Sciences humaines et en première session ont été évalués par Proulx (1991) : l'évaluation quantitative est non concluante et l'évaluation qualitative plutôt négative de la part des professeurs, plutôt positive de la part des étudiants.

L'évaluation des **groupes stables** par Lasnier (Sainte-Foy, 1992) est nuancée; ils n'ont pas d'impact positif sur la réussite scolaire, cependant, ils sont appréciés des étudiants pour les cours de concentration. Lasnier favorise les groupes stables, au moins pour la première année, et recommande de les associer à des ateliers pour améliorer le vécu psychosocial des étudiants (confiance en soi, perception de compétence cognitive).

«Selon McKeachie et al. (1986-1987), l'**enseignement par les pairs** semble être une technique très efficace pour l'atteinte d'objectifs variés et pour une diversité de contenus. [...] l'efficacité de cette technique s'applique aussi aux élèves ayant des styles d'apprentissage différents et se situant à divers niveaux cognitifs.» (Roy, 1991). Les autres recherches, revues par ces auteurs, mettent en évidence l'aspect dynamique du rôle d'enseignant que peuvent adopter les étudiants placés en situation d'entraide.

Le **tutorat par les pairs en mathématiques** a été examiné par Désy (1991). Il a pour effet d'améliorer, chez les étudiants, l'autoperception de leur compétence dans la discipline. Après avoir été aidés, ils associent leur réussite à la motivation accrue, à l'effort et à la confiance en soi, ce qui exige parallèlement un dépistage précoce de l'anxiété, cette dernière faisant obstacle à l'apprentissage et à la réussite aux examens. L'auteur souligne aussi que le moment du début du tutorat (avant le 1er octobre) peut influencer favorablement les résultats. Après cette date, l'effet inverse est observé. Par ailleurs, Désy signale que les études antérieures qu'elle a consultées mentionnent une augmentation de la persévérance aux études comme effet du tutorat par les pairs.

L'expérience d'**aaa intégrée à la classe** (Duranleau et al., 1991) menée par les auteurs comporte la boucle : dépistage (tests TRAC et PAE), interventions et évaluation qualitative (taux de satisfaction des étudiants et des profs). Les auteurs proposent un listage à peu près exhaustif des

causes des difficultés d'apprentissage [9]. Ils examinent aussi les trois dimensions que doit viser l'aaa : maturité vocationnelle, adaptation psychosociale et organisation, stratégies d'apprentissage, le tout devant faire l'objet d'une action concertée aux plans cognitif, psycho-social et motivationnel de la part des professeurs, des API et des conseillers en orientation. Les interventions en classe ont été évaluées qualitativement. Elles ont révélé un fort taux de satisfaction de la part des professeurs, des API, du conseiller en orientation et des étudiants. Par contre, l'évaluation quantitative, effectuée par comparaison des résultats des groupes témoins et expérimentaux, n'a pas été significative. L'évaluation qualitative spécifie aussi les conditions suivantes : «pour que l'aaa spécifique, celle qui concerne le développement cognitif, soit efficace, il faut qu'elle joue sur les facteurs directs (tels que définis par Y.Blouin), qu'elle s'insère dans la relation pédagogique, qu'elle soit assumée par les pédagogues et qu'elle soit incluse dans l'évaluation du cheminement de l'étudiant.»

Les **interactions pédagogiques en classe** sont au coeur même de l'aaa à proprement parler. C'est en classe que s'effectue le plus grand nombre d'interventions [10]. Cependant l'évaluation qui en est faite demeure très insuffisante pour des raisons psychologiques et éthiques évidentes : évaluer les interactions pédagogiques c'est évaluer le professeur lui-même. Le trouble suscité par le jugement porté sur l'acte professionnel, associé au doute quant au besoin de perfectionnement et à la difficulté de se confier à propos des problèmes d'enseignement font du domaine de la classe un tabou. Certains chercheurs, avec tout le respect dû à leurs collègues, commencent cependant à se risquer sur ce terrain miné : « Brophy et Good ((1986) cités par Roy (1991)) observent que certaines pratiques d'enseignement ont un impact élevé sur l'apprentissage des élèves. Selon leur synthèse de recherches, la réussite des élèves s'accroît lorsque l'enseignant effectue un rappel des connaissances antérieures, communique à nouveau les objectifs d'apprentissage et signale les transitions entre les parties du cours.»

L'**aaa intégrée à la classe** (Lafortune, 1992) : l'auteur condamne l'expérimentation abusive de gadgets pédagogiques dans l'apprentissage des mathématiques. Les difficultés des étudiants sont le plus souvent dues au manque de méthode de travail, à des perceptions erronées de leurs capacités et, enfin, au manque d'effort. C'est en classe que peuvent être intégrées les activités propres à créer des attitudes et à acquérir des habiletés, en plus de recevoir des connaissances.

L'**aaa intégrée à la classe** (Tardif, 1992) : dans son livre, l'auteur confirme l'importance du professeur, en particulier de son attitude devant les étudiants, qu'ils soient ou non en difficulté. Il fait ressortir la nécessité, pour l'enseignant, de faire construire et utiliser par les étudiants des stratégies d'apprentissage efficaces. Il dénonce les préjugés qu'on entretient contre les étudiants faibles et le fait que l'école soit perçue davantage comme un lieu où on est évalué (c'est-à-dire

---

[9] L'étudiant qui a des difficultés d'apprentissage manque de préalables, n'obtient pas le rendement souhaité, appartient à une ethnie autre que québécoise, a de grosses responsabilités familiales ou financières, n'accepte pas les contraintes de l'étude, ne termine pas ses études collégiales, enfin, a un handicap au sujet des quatre habiletés de base (Blouin, 1989) : lire un texte difficile et en extraire l'essentiel (analyse et synthèse), exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente, raisonner, résoudre des problèmes pertinents.

[10] Selon Roy (1991), la variété et la richesse des interventions dépendent de l'«expertise» du professeur.

où l'erreur est indésirable) que comme un lieu où on apprend (où l'erreur est nécessaire et normale). Pour introduire l'aaa en classe, les professeurs doivent revoir leur jugement quant à la possibilité de réussir des étudiants : cette possibilité est liée à leurs aptitudes réelles et non à leur attitude (docilité ou agressivité), alors que les professeurs en général projettent plus de succès pour les étudiants dociles et moins pour les étudiants indisciplinés.

Le plan de cours apparaît de plus en plus comme un élément de l'aaa, car il peut contribuer à la qualité de l'enseignement à proprement parler. Par sa structure, il établit une cohérence entre la pratique pédagogique (dérivée de la psychologie cognitiviste de plus en plus valorisée au niveau collégial) et les documents qui la soutiennent (dans le plan, on trouve la logique du cours organisée autour des objectifs à atteindre ou des compétences à développer). Voici l'évaluation qualitative qu'en propose Roy (1991) :

> Le plan de cours est le produit de la planification de l'enseignement et constitue un outil d'information et d'animation indispensable pour les élèves. En effet, ceux-ci s'engageront davantage dans les tâches d'apprentissage s'ils connaissent, dès le début du cours, les principaux objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant, les activités d'apprentissage proposées et le modèle d'évaluation employé.
>
> Le plan de cours comme aaa peut se résumer ainsi :
> 1. augmentation de la stabilité des activités;
> 2. augmentation de la disponibilité de l'enseignant aux réactions des élèves;
> 3. anticipation par les élèves des actions de l'enseignant et, par conséquent, diminution de leur anxiété.

Le **plan de cours,** pour Ian Palkiewicz (1992), devrait permettre à l'étudiant de construire son propre plan d'étude, c'est-à-dire de devenir autonome et vraiment responsable de son avenir [11].

L'évaluation des apprentissages affecte la qualité de l'apprentissage, car les étudiants «orientent les comportements en fonction des activités qui seront mesurées... et qui déterminent leur réussite au cours» (Roy, 1991). «Crooks (1988) [12] a observé dans plusieurs recherches que les critères élevés de correction amènent généralement les élèves à faire plus d'efforts, à être plus attentifs pendant les cours et à produire de meilleures performances aux tests.» L'évaluation des apprentissages est de l'aaa dans la mesure où les étudiants en connaissent les modalités. «L'anticipation de ce qui va être évalué et du niveau cognitif des questions du test influence la façon dont les élèves apprennent et étudient» (Roy, 1991). Telle que présentée ici, l'évaluation des apprentissages comme aspect de l'aaa est jugée de façon informelle. Ce jugement corrobore ce qui a été noté plus haut sur l'effet Rosenthal : plus les attentes des professeurs sont élevées, plus les étudiants performent. Ces recherches nous ont amenées à considérer que ce qui est aidant pour les étudiants, au regard de l'évaluation des apprentissages, c'est la précision du plan de

---

[11] La responsabilité des études va de pair avec la définition de l'apprentissage que propose Palkiewicz (1992) : «un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information, modifiant ainsi sa structure de connaissance.»

[12] Crooks est cité par Roy (1991).

cours, le calendrier des évaluations, leur contenu, leur pondération et les critères d'atteinte des objectifs.

L'évaluation des apprentissages est aussi jugée par Inchauspé (1992) : il y a cinq catégories d'étudiants (des doués aux non doués, parmi eux, ceux qui font des efforts et ceux qui n'en font pas, et aussi ceux qui échappent à toute catégorisation). Ces cinq catégories créent une hétérogénéité de clientèle à laquelle les professeurs s'adaptent : une même note peut avoir des significations très différentes, conséquemment les professeurs réduisent la dispersion des notes et diminuent les standards. Et comme la culture collégiale tolère que les étudiants négocient leur note, il s'ensuit une glissade.

Le **soutien aux professeurs** est nécessaire, car leur énergie et leur enthousiasme exercent «la plus importante forme d'influence sur la motivation à apprendre des élèves» (McKeachie et al (1986-1987) cités par Roy (1991)). Ce dernier considère l'expertise des professeurs [13] comme la courroie d'entraînement de l'aaa. Les enseignants experts sont capables de planifier un cours, de «maximiser le temps des élèves sur les tâches d'apprentissage», d'«assurer une évaluation formative et sommative» grâce à leur «connaissance des outils et des pratiques de l'évaluation» et de «fournir des critères permettant aux élèves de mesurer leur progrès dans l'atteinte des objectifs terminaux d'apprentissage.»

Lasnier (1992) «recommande d'offrir, sur une base volontaire, des ateliers pour les professeurs. Ils auraient pour objectif de développer chez les enseignants des habiletés et des techniques favorisant l'émergence de certaines qualités chez les élèves [...par exemple] l'adaptation au milieu collégial, l'entraide entre les élèves, la confiance en soi et la perception de compétence cognitive.»

Plus un plaidoyer qu'une évaluation est la remarque de R. Arpin (1992) : «la performance d'un système d'enseignement passe par l'estime qu'une société porte aux éducateurs des jeunes générations... toute éducation, tout apprentissage passe par une relation de confiance entre les personnes». Inchauspé (1992), quant à lui, dénonce l'isolement des professeurs et l'attribue à plusieurs facteurs :

- les programmes (pensés et structurés au ministère) sont composés de disciplines différentes;
- le professeur se réfugie dans sa discipline;
- le département finit par être «le rassemblement des solitudes».

Pour pallier à la distance accrue entre le pédagogique et l'administratif, on multiplie les comités, les réunions... qui alourdissent les tâches et n'ont pas forcément un impact utile. Pourtant les professeurs sont compétents et se perfectionnent chaque année, en pédagogie en particulier.

---

[13] L'expertise professionnelle, telle que définie par les chercheurs, inclut plusieurs dimensions : la formation, le perfectionnement continu et l'expérience (connaissance des modèles et des types d'étudiants, des procédures d'enseignement, de la vitesse d'intervention).

Inchauspé (1992) critique l'**évaluation d'établissement** et l'**évaluation du système d'éducation**. Il est possible de transposer ces critiques à l'évaluation d'aaa. La difficulté d'évaluer les établissements repose sur un vice de forme qui remonte à la fondation même des Cégeps : le Ministère a la responsabilité des programmes et c'est lui qui décerne les diplômes, mais seul le Cégep effectue l'évaluation des apprentissages. Si nous transposons ceci à un système institutionnel d'aaa on obtient : le Collège fournit certaines ressources («indicateur d'input»), il fait un relevé incomplet des activités d'aaa, celles qui s'effectuent en classe échappant à l'observation («indicateur de processus»), enfin, les intervenants eux-mêmes évaluent leurs activités, alors que le Collège a besoin de mesures de performance pour prendre des décisions («indicateur d'output»). Il apparaît donc qu'une évaluation du système d'aaa devrait être sous la responsabilité de l'établissement, de même que l'évaluation de l'établissement devrait relever du Ministère. Dans tous les cas, l'évaluation devrait être quantitative et qualitative.[14]

Évaluation de la performance : pour Lemelin et Brisson (1992), ce qu'il importe d'évaluer c'est la performance de l'institution [15] selon sept critères : efficacité, efficience, qualité, productivité, qualité de vie au travail, innovation, rentabilité. Les critères d'efficacité sont au premier rang : cote «z», résultats aux tests de classement, évaluation obtenue par un organisme externe, taux de réussite ou d'échec, taux d'abandon ou de changement de programme, perception des citoyens ou des entreprises.

Jugement sur l'aaa : il y a danger, selon Palkiewicz (1992) que l'aaa contribue à la «secondarisation» du collégial si elle se limite à la mise à niveau, à la reprise des préalables et au soutien des seuls étudiants en difficulté d'apprentissage.

1.3.3 Cadre conceptuel

Notre recherche se situe au croisement de l'évaluation en éducation et des pratiques d'aaa (Stufflebeam, 1988). Ceci crée la combinaison de concepts qui a servi de fondement aux choix que nous avons effectués, tant pour délimiter l'aire de l'aaa que pour en projeter l'évaluation, en tenant compte de la finalité de l'évaluation et de la procédure (cheminement et outils).

Bien que la décision d'effectuer une évaluation de l'aaa repose sur un jugement porté sur des résultats d'évaluation des apprentissages (abandon, échecs, coût de la non-réussite...), ces deux formes d'évaluation se distinguent l'une de l'autre. En effet, l'évaluation des apprentissages, sanctionnée ou non par un diplôme, relève, dans le contexte de l'enseignement supérieur, de la responsabilité de l'établissement et, ultimement, du professeur. L'évaluation des apprentissages

---

[14] Les indicateurs de performance ont réussi «à mettre en branle des actions correctives plus sûrement que les politiques d'évaluation. Alors que les mécanismes d'autoévaluation qui devraient permettre d'atteindre les mêmes résultats, ont du mal, eux, à s'implanter. Or, cela est inquiétant. Ces indicateurs de performance sont en effet sommaires. Utilisés pour classer les établissements, ils sont même injustes et dangereux. Il faut qu'ils soient contrebalancés par des évaluations plus qualitatives venant de l'établissement lui-même.» (Inchauspé, 1992).

[15] Ils citent Drucker : «ce qui peut être mesuré peut être amélioré.»

se situe donc à l'intérieur même du système [16] qui a pour but de former l'étudiant et ne peut prétendre simultanément être un aspect du jugement sur la qualité de l'enseignement.

Les pratiques d'aaa qui ont été progressivement mises en place dans les collèges reflètent en gros deux perceptions complémentaires du même problème : les professeurs et les autres intervenants-terrain, qui ont perçu «à vif» les difficultés de certains étudiants, se sont mis à développer des pratiques d'aide soit en classe, soit hors classe, dans les limites de leur champ d'action. Parallèlement, les paliers administratifs ont observé ce même problème en termes de performances à redresser, entre autres. Certains Collèges (Ahuntsic, Saint-Jérôme, Sherbrooke, Trois-Rivières) ont, de façon rationnelle, pris la décision d'agir, en se fixant des objectifs et en planifiant les opérations d'aaa pour les atteindre.

Évaluer séparément l'aaa, à l'intérieur d'une institution qui présente de nombreux autres «processus» (enseignement régulier, programmes, services divers...) dans l'ensemble des opérations destinées à la formation des étudiants, présente un certain défi. Pour cette raison, nous avons adopté la perspective de Stufflebeam, dans le cadre exact de la citation suivante :

> «L'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles» [17].

Il s'agit donc d'effectuer l'évaluation d'une façon continue en recueillant, année après année, les informations pertinentes au regard des objectifs qu'on veut atteindre. Il apparaît aussi que ce processus PEUT alimenter la décision, mais seuls les décideurs sont en mesure de faire la synthèse des informations émanant des différents paliers de l'institution (et du Ministère). Évaluer l'aaa ne veut donc pas dire qu'on isole un ensemble d'activités du reste de l'institution (un microcollège dans le collège), mais qu'on reconnaisse et accepte les interférences multiples, et parfois impalpables, qui se créent entre l'enseignement et l'aide, entre les «projets éducatifs» contenus dans la philosophie des programmes et la conception que les intervenants se font de l'aaa. Ces multiples interférences expriment la dynamique du changement dans le Collège, et ce sont elles qui nous ont incitées à utiliser certains concepts systémiques.

Le premier niveau de ces concepts concerne la double préoccupation de l'évaluation : **quantitative et qualitative**. Cette dernière cerne les perceptions quant au «système » d'aaa, alors que l'évaluation, entendue au sens des résultats des étudiants, porte sur un PRODUIT (leur rendement). Enfin, l'évaluation quantitative du PROCESSUS (aaa), dans la ligne de pensée de la recherche expérimentale, aurait consisté à constituer des groupes bénéficiaires d'interventions d'aaa et de groupes témoins rigoureusement comparables. Nous n'avons pas retenu cette approche pour quelques raisons : la plus importante est la restriction éthique consistant à priver volontairement des étudiants d'un soutien qui serait à leur portée. Deux autres raisons sont

---

[16] Sauf dans le cas des secteurs techniques où les pressions du marché du travail et les concours de certaines corporations professionnelles créent une forme d'évaluation externe (Inchauspé, 1992).

[17] Stufflebeam (1988).

davantage d'ordre épistémologique : la similitude parfaite des groupes expérimentaux et témoins dans le contexte ouvert et complexe de la réalité collégiale ne peut être établie que sur la base de critères disponibles restreints : résultats du secondaire, groupes de base dans un programme donné, âge, sexe... Ces critères mesurables ne peuvent prétendre décrire la totalité des personnes en cause, dans leur engagement aux études. Enfin, il ne nous a pas paru évident que la comparaison entre groupes faciliterait la réflexion évaluative sur les relations entre les éléments du système d'aaa et entre l'aaa et l'institution dans son ensemble.

Nous avons donc décidé de cibler l'**évaluation quantitative** sur les performances des étudiants dans quatre programmes, en parallèle avec l'injection de ressources en aaa. Il s'agit donc de synthétiser des informations mesurables, concernant les étudiants, l'aaa, le programme et la force de la cohorte lors de son entrée au collégial. Cette vue d'ensemble devrait fournir aux décideurs et aux intervenants les éléments utiles pour décider des modifications à apporter à l'aaa.

Parallèlement à cette évaluation quantitative, nous avons mis l'accent sur l'**évaluation qualitative**, permettant de mieux nuancer la réalité du processus (entendu comme ensemble d'activités en interactions et en transformations continuelles [18]). Cette forme d'évaluation repose sur la saisie des informations nécessaires et suffisantes pour guider les acteurs de l'aaa; il faut en effet éviter que le processus d'évaluation, en tant que tel, soit trop lourd, trop coûteux et disproportionné par rapport au processus à évaluer. De plus, seules les observations qualitatives permettent de comprendre le pourquoi et le comment, alors que les données quantitatives se limitent à nous informer des faits.

Le choix des informations utiles et des sources d'information est conditionné par le concept d'aaa. En effet, ce dernier, né autant sur le terrain que dans quelques plans pédagogiques a l'opacité des notions pragmatiques : en apparence simples et évidentes, mais complexes et multi-formes quand on les aborde au second degré. Dans un premier temps, nous avons adopté la formulation de Blouin (1990) pour qui l'aaa se définit selon deux axes clairs : aide directe ou indirecte aux étudiants. Cette définition, associée aux recherches effectuées ailleurs dans le réseau, nous a permis de sélectionner quatre activités au Collège de Sherbrooke :

- **évaluation des apprentissages dans les plans de cours** (cet outil, largement utilisé relève de l'aaa en classe et s'adresse directement aux étudiants);
- les **ateliers de Méthodologie du travail intellectuel dans le programme de Sciences humaines** (cette intervention est adaptée à des étudiants d'un programme où le nombre d'individus en difficulté est jugé élevé, elle est pratiquée en classe et hors classe, elle s'adresse directement aux étudiants et elle est en interaction avec d'autres mesures d'encadrement);
- les **rencontres de concertation** par programme (elles visent indirectement les étudiants et évidemment se pratiquent hors classe, mais elles sont un lieu de synergie pour l'activation de l'aaa);

[18] «En éducation, le changement est axiomatique. Même dans le système scolaire le plus conservateur qui soit, les processus éducatifs sont constamment en changement.» (Stufflebeam, 1988)

- le **tutorat par les pairs au Centre d'aide** (il s'adresse directement à des étudiants, il s'effectue hors classe et il est, lui aussi, un déclencheur d'interférences multiples en aaa).

Ce choix n'épuise pas la totalité du système d'aaa, mais il en est représentatif. Par ailleurs, il est tel que les résultats obtenus au Collège de Sherbrooke pourront potentiellement être transférés ailleurs.

L'application de l'approche systémique à l'évaluation de l'aaa permet de considérer les qualités inhérentes à l'ensemble des interactions entre les activités d'aaa; elles sont au nombre de quatre : **l'efficacité, la complétude, la cohérence et la stabilité**. L'étude que nous en avons faite apparaît dans le rapport de la phase 1 de notre recherche :

«**[L'efficacité]** s'évalue à partir du rendement scolaire quantifiable (taux d'échec, d'abandon, de réussite).» (Bélanger, Bizier, Guiomar, 1992). Ce critère correspond au «paradigme de la situation pédagogique»; il suppose que la mesure de la performance des étudiants donne des indications sur la performance de l'institution (et du système d'aaa qui y est inclus).

«Pour qu'un système d'aaa soit efficace, il doit être **complet**, c'est-à-dire qu'il doit présenter la boucle : planification, implantation d'activités, évaluation des résultats. La complétude doit donc être entendue au sens logique et non au sens exhaustif : un système d'aaa n'a pas besoin de comporter toutes les activités possibles et imaginables d'aaa, pour être complet.» (ibid.). Parallèlement, une évaluation n'a pas à être totale pour être efficace. Cependant, si l'aaa a la classe pour lieu naturel, il faut réaliser qu'un processus d'évaluation qui n'en tiendrait pas compte serait incomplet. Or pour la réaliser, il faut la coopération des professeurs.

«Un système d'aaa doit également être **cohérent** : il doit y avoir adéquation entre les écrits et les pratiques et le tout doit refléter une vision commune de la mission éducative du Collège. La cohérence n'est jamais acquise, car les écrits (plans, rapports, bilans) et les pratiques pédagogiques ne sont pas le fait des mêmes personnes et l'idée que ces groupes se font de leur rôle au sein de l'institution n'est pas toujours le même.» (ibid.). La cohérence fournit donc une estimation de la qualité des interférences entre les paliers du système : décision, planification, action, rétroaction. La cohérence ou la non-cohérence du système d'aaa est à l'image de l'interdépendance des décisions : l'aaa est au bout d'une chaîne qui commence avec les objectifs fixés par le Ministère (objectifs de programme, objectifs quant aux taux d'admission et de diplomation), qui se poursuit avec les décisions d'établissement (plan d'aaa, choix des activités à soutenir, répartition des allocations...) et finalement les intervenants-terrain qui exécutent les opérations destinées à atteindre ces objectifs OU à parer au plus pressant compte tenu du diagnostic qu'ils ont posé.

«Enfin, pour être efficace, ou du moins pour qu'on puisse en mesurer l'efficacité, un système d'aaa doit être **stable** : c'est la condition pour recueillir l'ensemble des données requises pour l'évaluation. La stabilité signifie la pérennité des interventions en aaa et à l'engagement des mêmes personnes ressources, pendant une durée *raisonnable*» (ibid.).Cette dimension se situe au point d'équilibre entre le changement pour le changement et l'immobilisme. Il est important

qu'un établissement qui se dote d'un système d'aaa s'assure que les fins poursuivies et les moyens mis en place ne sont pas sujets à des fluctuations telles qu'il serait impossible de cerner l'impact probable de certaines activités. La méthode d'allocation des ressources est donc particulièrement importante.

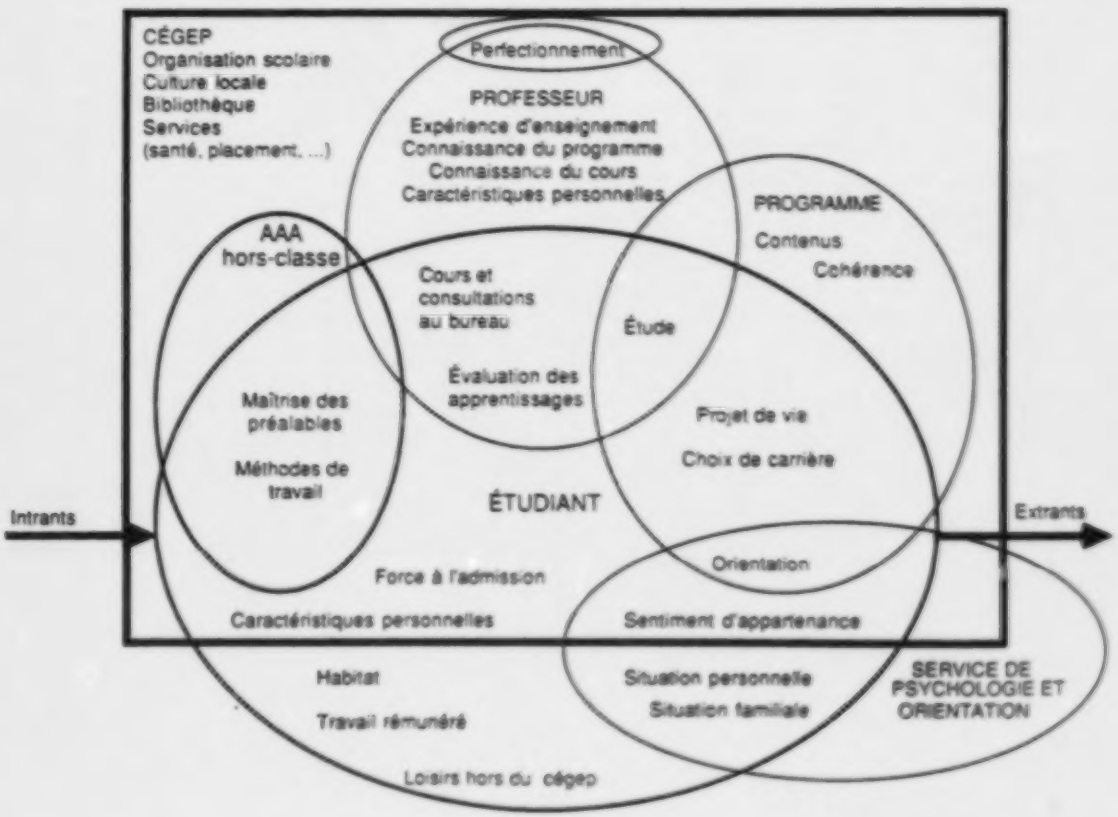
Ce cadre conceptuel doit être complété par les valeurs et par les jugements de valeurs des chercheures. Ils doivent être explicités (Scriven cité par Stufflebeam (1988)). Nous croyons, entre autres, que le professeur en classe est le véritable maître d'oeuvre de l'aaa et que les moyens à employer doivent refléter, autant que faire se peut, son autonomie. Il est impossible d'implanter et d'évaluer l'aaa sans son consentement et, pour que ce dernier soit accordé, l'évaluation doit être effectuée dans le but d'améliorer les apprentissages qu'effectuent les étudiants et non pour contrôler des rendements professionnels. Nous croyons aussi que la rétroaction, la régulation et le réajustement constant des relations entre les intervenants sont autant de moyens qui favorisent l'approche systémique, plus souple qu'une organisation hiérarchisée.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans cette phase 2 de notre recherche, comme dans la phase 1, nous avons orienté notre travail dans la ligne de pensée développée par Stufflebeam : l'évaluation est destinée à alimenter la prise de décision en vue d'une amélioration, à contrôler pour inspecter ou sanctionner.

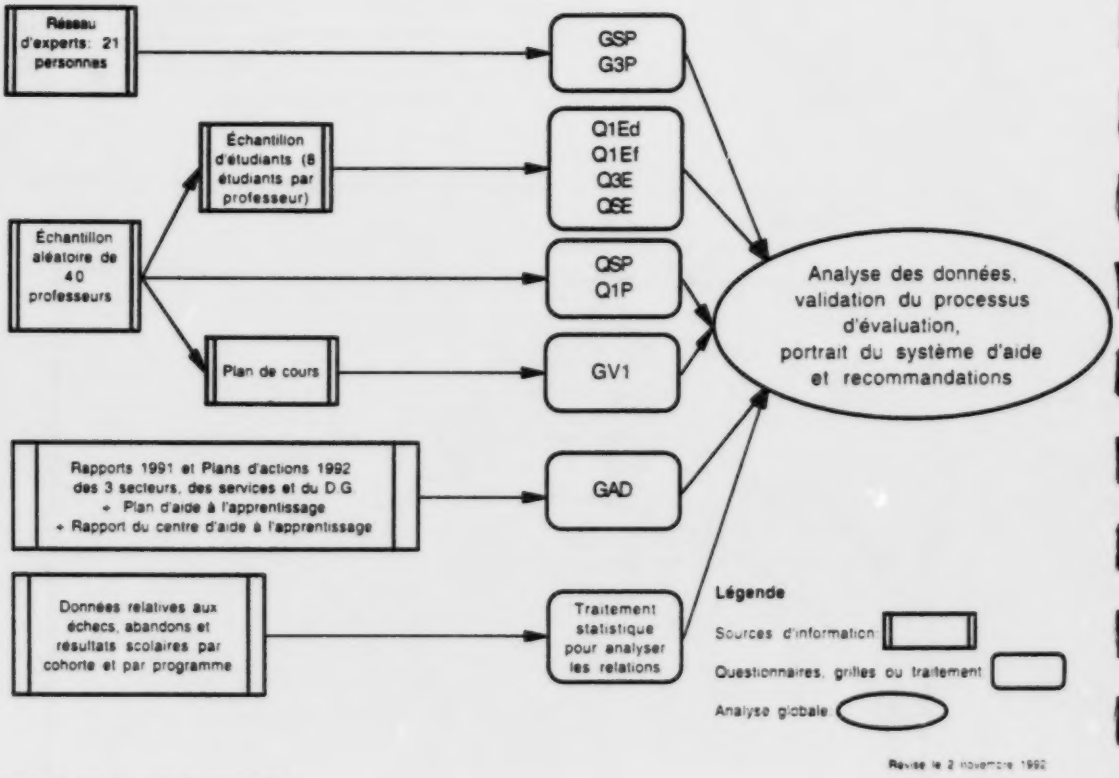
Deux types d'information, concernant l'objet à évaluer, seront utiles et feront l'objet d'une synthèse pour porter un jugement sur le système d'aaa du Collège de Sherbrooke. Il s'agit, d'une part, d'informations qualitatives émanant des acteurs eux-mêmes de l'aaa (Processus et Produit) et, d'autre part, d'informations quantitatives concernant les étudiants à leur entrée dans le système (Intrants). Dans la mesure du possible, et compte tenu de l'accessibilité des données, l'évaluation quantitative devrait aussi utiliser des résultats postcollégiaux (Extrants). La figure 2.1 peut symboliser la «machine» collégiale (le rectangle), l'étudiant et ses caractéristiques (l'ellipse centrale), et les éléments qui le concernent dans le système (le professeur, le programme, l'aaa, l'orientation) :

Figure 2.1 Représentation systémique de l'aide à l'apprentissage dans le contexte de l'institution



Notre recherche requiert des informations mesurables qui permettent d'effectuer l'évaluation, au sens strict du terme. Nous avons privilégié deux types de mesures : les sondages auprès d'un échantillon de professeurs et d'étudiants et les résultats scolaires des étudiants de quatre programmes du collège (Figure 2.2).

Figure 2.2 Processus d'évaluation du système d'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke (92-93)



Codes utilisés pour les instruments :

Q = Questionnaire
G = Grille
1 = plan de cours
2 = ateliers en MTI
3 = rencontres de concertation
4 = tutorat par les pairs

S = système
P = professeurs, experts
E = étudiants
d = début de session
f = fin de session

Notre recherche se base aussi sur des données qualitatives qui «respectent la réalité et la complexité des expériences des individus» (Merrien, 1992). En ce sens, elle est conforme à une vision humaniste, c'est-à-dire en compréhension de l'évaluation. L'aspect qualitatif permet l'exploration de l'objet à évaluer. Le système d'aaa est multiforme et, pour en délimiter les frontières, nous avons pris la décision d'utiliser les informations émanant du milieu sous formes d'opinions, de perceptions et d'analyse de contenu. La recherche qualitative permet d'«obtenir la vision des gens engagés, de leur monde et des interrelations que l'on peut identifier ainsi que leurs perspectives» (Lacasse, 1991).

Ce chapitre sur la méthodologie générale se découpe selon les rubriques suivantes :

- les échantillons;
- les outils de cueillette pour chaque activité spécifique et pour le système;
- le déroulement chronologique de la cueillette des données.

2.1 ÉCHANTILLONS

2.1.1. Échantillon de 40 professeurs

Le syndicat nous a fourni la liste des professeurs enseignant à l'hiver 1992; de cette liste nous avons soustrait les professeurs n'enseignant pas au régulier en automne 1992 et ajouté les noms des nouveaux. Nous avons ainsi obtenu une liste de 429 noms. Dans cette liste, nous avons choisi une personne toutes les 11 (pour en obtenir 40), en prenant comme point de départ la vingtième personne (le nombre 20 ayant été obtenu au moyen d'un générateur de nombres aléatoires).

- La liste des 429 professeurs suivait l'ordre par département, selon l'ancienneté. Plusieurs départements présentent un nombre de professeurs multiple de 11 ou près de 11 : pour éviter tout biais relié à une répartition inégale d'anciens et de nouveaux professeurs, la numérotation s'est faite alternativement en ordre direct et en ordre inverse d'ancienneté d'un département à l'autre.

- L'échantillon obtenu contient, à très peu d'exceptions près, des professeurs de tous les départements. Tous les secteurs d'enseignement sont représentés. La proportion par sexe est respectée à plus ou moins 2%. L'ancienneté moyenne de l'échantillon diffère de celle de la population par moins d'une demi-année; on peut donc dire que la structure de l'échantillon reflète bien celle de la population. Même si quelques professeurs (6) n'ont pas participé à l'expérimentation, l'échantillon demeure représentatif.

2.1.2 Échantillon d'étudiants

Pour les fins de la recherche, nous avions besoin de pouvoir mettre en relation un professeur et les étudiants de ce professeur dans un de ses groupes-cours. Nous avons donc fait choisir aux professeurs volontaires de l'échantillon un seul de leurs groupes-cours, par tirage au sort. A partir de la liste la plus récente des étudiants du groupe, le professeur procédait par une méthode de tirage au sort pour obtenir les 8 étudiants qui constitueraient l'échantillon dans ce groupe. Cette procédure, par professeur et par groupe-cours, donne un échantillon par grappe. Au total, 34 x 8 soit 272 étudiants ont été choisis, et les étudiants absents lors de l'expérimentation n'étaient pas remplacés.

2.1.3 Réseau d'experts

Ce groupe a été constitué à partir des 55 experts identifiés comme tels durant la phase 1 de la recherche. Par entrevues téléphoniques, chaque chercheure avait consulté des personnes reconnues pour leur engagement en aaa. Une même question a été posée : «Nommez les personnes avec lesquelles vous êtes le plus en relation en ce qui concerne l'aaa.» Cette consultation a fourni une liste à partir de laquelle un tri a été effectué selon le critère suivant : toute personne mentionnée au moins 5 fois était conservée à titre d'expert.

Un sous-groupe de 21 experts nous a paru un nombre suffisant et réaliste, aux fins d'entrevues. Quatre types d'experts ont été retenus pour le constituer :

- un responsable par projet d'encadrement, le plus ancien en général;
- quelques représentants du Centre d'aide, qui sont impliqués depuis plus d'un an;
- un représentant pour chacun des services suivants : psycho-orientation, aide pédagogique individuelle (y compris le Service de l'éducation des adultes), Service de recherche et développement, Services pédagogiques;
- quelques représentants du comité conseil en aaa.

L'ensemble de ces critères est destiné à assurer l'exhaustivité de l'échantillon d'experts. Le réseau d'experts est donc constitué de seize professeurs, de trois professionnels non-enseignants et de deux cadres.

2.2 INSTRUMENTS ET CUEILLETTE DE DONNÉES

Les outils utilisés pour recueillir les données ont été codifiés de la façon suivante :
la première lettre indique si on a affaire à un Questionnaire (Q), ou à une Grille (G) d'entrevue ou d'analyse (GV : Grille de Vérification, GA : Grille d'Analyse). Le chiffre (1, 2, 3, 4) ou la

lettre (S) qui suit indique l'activité concernée par l'outil. La dernière lettre, s'il y a lieu, désigne le destinataire : Étudiant (E), Professeur (P). Si la lettre «d» apparaît, cela indique que le questionnaire est utilisé en début de session, alors que la lettre «f» indique la fin de session. Voir figure 2.2, page 26.

Ci-dessous, nous classons les outils utilisés selon l'objet à évaluer :

- activité 1 : la section «évaluation des apprentissages» des plans de cours;
- activité 2 : les ateliers en MTI dans le programme de Sciences humaines;
- activité 3 : les rencontres de concertation;
- activité 4 : le tutorat par les pairs au Centre d'aide;
- S : le système dans son ensemble.

2.2.1 Cueillette de données pour évaluer l'activité 1 : les plans de cours

Quatre outils ont été conçus spécifiquement pour la cueillette des données concernant l'évaluation des apprentissages dans les plans de cours : trois questionnaires et une grille d'analyse des plans de cours; s'ajoutent à ces outils spécifiques certaines questions tirées d'une grille d'entrevue et d'un questionnaire portant sur le système dans son ensemble.

Les éléments qui ont précédé la conception de ces outils apparaissent en détail dans le rapport de la phase 1 de notre recherche. En résumé, nous avons cherché à cerner la nature, les modalités, le genre, la pondération et les critères utilisés dans l'évaluation.

Grille de vérification de l'élément évaluation dans le plan de cours (GV1) : cet outil (ANNEXE II), est destiné à analyser le contenu du plan selon 16 variables dont la plupart sont cotées selon une échelle : clair, plus ou moins clair, pas clair, élément absent.

Questionnaire aux étudiants sur les plans de cours (début de session) (Q1Ed) : cet outil (ANNEXE III) est destiné à recueillir les perceptions et les attentes des étudiants quant à un plan de cours donné, à l'aide de 19 variables à échelle de Likert. Un espace pour des commentaires le termine.

Questionnaire aux étudiants sur les plans de cours (fin de session) (Q1Ef) : cet outil (ANNEXE IV), est soumis au même échantillon d'étudiants, en fin de session, pour vérifier l'utilisation réelle du plan de cours ainsi que leur jugement sur l'aide que le plan de cours peut apporter, en vue de la réussite. 13 variables à échelle de Likert et un espace pour des commentaires le composent.

Questionnaire aux professeurs portant sur les plans de cours (Q1P) : les 14 variables de cet outil (ANNEXE V), associées à des échelles de Likert, recueillent auprès des professeurs de l'échantillon leur estimation de l'importance du plan de cours, les éléments qu'ils jugent les plus aidants et leur utilisation dans la pratique.

Questionnaire concernant l'influence et l'importance d'une activité par rapport à l'ensemble du système d'aaa (QSP) : cet outil (ANNEXE VI) se rapporte à l'ensemble du système d'aaa; seules les questions 1g et 2g [19] nous aident à y situer le plan de cours.

Grille d'entrevue : système complet, cohérent, stable et efficace (GSP) (ANNEXE VII) : lors des entrevues avec les experts en aaa, la première question coïncide avec la question 2 du QSP[20], qui concerne, ainsi que la question 12 [21], le plan de cours et l'évaluation des apprentissages qui y est décrite.

Validation des questionnaires et des grilles : une première version de ces outils a été soumise à la critique d'étudiants, pour les outils qui leur sont destinés, et à des experts en recherche, pour les autres. La plupart ont été encore améliorés en cours d'utilisation.

2.2.2 Cueillette de données pour évaluer l'activité 2 : les ateliers en Méthodologie du Travail Intellectuel (MTI) dans le programme de Sciences humaines

Cette évaluation quantitative et descriptive a été effectuée par François Boisvert (1993). Elle concerne la totalité des étudiants en Sciences humaines, programme qui est subdivisé en trois profils. Tous ces étudiants subissent, dès le début de la première session, un test de dépistage en méthodes de travail intellectuel, à la suite duquel il leur est soit suggéré, soit fortement recommandé de suivre un atelier en MTI pour pallier certaines de leurs lacunes. L'évaluation fournit les résultats nets selon les variables dépendantes suivantes :

- nombre et pourcentage d'échecs;
- nombre et pourcentage de ceux qui ont passé le test;
- nombre et pourcentage des résultats au test.

L'étude porte sur les années 1991-1992 et 1992-1993. Cependant, l'effet de cette intervention d'aaa ne peut pas être analysé du point de vue des abandons, puisque ces étudiants ont disparu. De plus, on ne peut pas comparer les résultats obtenus au test durant les deux années, car le questionnaire et la méthode de correction ont été un peu modifiés. En conséquence, on ne peut pas non plus comparer de façon certaine l'impact des ateliers en MTI sur les résultats.

Les questionnaires QSP (ANNEXE VI) et QSE (ANNEXE VIII) et la grille d'entrevue auprès des experts, GSP (ANNEXE VII) fournissent aussi des renseignements sur les perceptions des professeurs, des experts et des étudiants sur les ateliers en MTI.

---

[19] Question 1g : «Dans le plan de cours, une description complète et précise des éléments touchant l'évaluation des apprentissages constitue-t-elle une composante essentielle et nécessaire du système d'aide à l'apprentissage ?» Question 2g : «Quel rang occupe la description de l'évaluation dans les plans de cours parmi les activités et les services de l'aaa ?»

[20] «Ordonner les 9 activités et services de l'aaa, selon leur importance dans l'ensemble du système».

[21] «Peut-on avancer que l'évaluation des apprentissages peut suffire pour évaluer l'efficacité de l'aaa ?»

2.2.3 Cueillette de données pour évaluer l'activité 3 : les rencontres de concertation

Quatre outils, dont deux spécifiques, ont servi à recueillir l'information requise pour évaluer les rencontres de concertation : une grille d'entrevue, un questionnaire destiné à des étudiants, trois sous-questions dans le questionnaire QSP, destiné aux professeurs et portant sur l'ensemble du système et une sous-question du questionnaire portant sur l'ensemble du système et adressé aux étudiants (QSE) .

Grille d'entrevue «Opinion à l'égard des rencontres de concertation par programme» [22] (G3P) (ANNEXE IX). Cette grille, destinée aux experts, compte trois questions visant leur expérience et leur opinion sur l'importance de ces rencontres et des sujets qui y sont traités.

Questionnaire portant sur les rencontres de concertation entre professeurs et API d'un même programme (Q3E) (ANNEXE X). Ce questionnaire, **destiné aux étudiants**, compte deux questions de type «qualitatif nominal» et six questions d'opinion à échelle de Likert (à six niveaux).

Les questions 1f, 2f et 3d [23] du **questionnaire portant sur le système, adressé aux professeurs et aux experts** (QSP) (ANNEXE VI). La question 1f est destinée à recueillir l'opinion des professeurs quant à l'importance des rencontres de concertation, à l'aide d'une échelle de Likert à six niveaux. La question 2f indique le rang attribué à cette activité parmi les 9 interventions en aaa que nous avons sélectionnées. La question 3d est une question ouverte destinée à mesurer l'impact escompté si ces rencontres disparaissaient.

La **question 3h** [24] du **questionnaire portant sur le système et adressé aux étudiants** (QSE) (ANNEXE VIII), recueille de l'information sur l'utilisation de l'encadrement fourni dans leur programme. Cette question est associée à une échelle de Likert à quatre niveaux de fréquence.

Enfin, l'étude des rencontres de concertation sera complétée par l'évaluation faite par les responsables des projets d'encadrement.

---

[22] Adaptation du questionnaire «opinion à l'égard de la concertation entre professeurs enseignant aux mêmes élèves», François Lasnier (1992)

[23] 1f : «Les rencontres de concertation entre professeurs et/ou API affectés à un même programme constituent-elles une composante essentielle et nécessaire du système d'aaa ?»
2f : «Ordonnez, selon leur importance, dans l'ensemble du système d'aaa, les rencontres sur l'encadrement et la concertation par programme.»
3d : «Décrivez selon vous les conséquences qui pourraient survenir, le cas échéant, si on enlevait les rencontres de concertation et d'encadrement par programme du système d'aaa local.»

[24] «Je me suis fait aider par l'encadrement fourni à l'intérieur de mon programme d'études.»

2.2.4 Cueillette de données pour évaluer l'activité 4 : le tutorat par les pairs au Centre d'aide

L'essentiel de l'évaluation du Centre d'aide (français, maths, sciences) est effectué par les responsables eux-mêmes; elle prend la forme d'un **rapport descriptif des étudiants aidants et aidés** et de leurs fréquentations. De plus, on y retrouve le nombre d'heures de tutorat, les moments d'utilisation les plus fréquents, les besoins mentionnés à l'inscription, les sources d'information sur le centre (publicité, référence par un prof...), le nombre d'étudiants ayant eu quatre ou six rencontres et plus [25], le programme d'étude des élèves aidés, le programme d'étude des tuteurs, l'année d'inscription des élèves aidés. En mathématique et en sciences s'ajoutent le nombre d'aidants par discipline et le nombre de tuteurs formés. Certains éléments concernant les professeurs permanents au Centre sont aussi consignés dans ce rapport.

Dans le contexte de notre recherche, nous complétons ce travail d'évaluation par les aspects suivants :

- pour le tutorat en français, nous avons retrouvé les étudiants aidés qui ont fréquenté le Centre d'aide de l'automne 1991 à l'hiver 1993 et qui ont bénéficié de six rencontres et plus;
- pour le tutorat en maths nous avons repéré les étudiants aidés qui ont fréquenté le Centre de l'automne 1991 à l'hiver 1993 [26] et qui ont bénéficié de 4 rencontres ou plus;
- ces étudiants ainsi que les étudiants aidants en français et en mathématiques font l'objet d'une étude de résultats (moyenne générale) obtenus à la session où l'aide a eu lieu, à la session précédente et à la session suivante;
- le groupe des aidés en français écrit fait aussi l'objet d'une étude de persistance au Centre (réinscription durant deux sessions consécutives);
- notre étude porte sur toute la population d'aidants en français et en mathématiques, mais pas en sciences.

- Les **questions 3b et 3c** [27] du **QSP** (ANNEXE VI) servent aussi à évaluer l'impact du Centre d'aide.

- Les **entrevues avec les experts** (**GSP**, ANNEXE VII) sont aussi une source d'information au sujet du Centre d'aide, de même que les perceptions des étudiants, récoltées avec le questionnaire **QSE (questions 3a,b,c,d)**. (ANNEXE VIII)

---

[25] Le critère de six rencontres est le seuil minimum à partir duquel les responsables du centre considèrent qu'il y a un tutorat «suivi», en français. Ce nombre est de quatre, en mathématiques, où les étudiants revoient les préalables uniquement.

[26] Seuls les noms des étudiants aidés en mathématiques à la session d'hiver 1992 n'ont pu être retrouvés.

[27] 3 : «Décrivez, selon vous, les conséquences qui pourraient survenir, le cas échéant, si on enlevait cette composante du système d'aaa local :
b : le Centre d'aide (tutorat par les pairs) en français
c : le Centre d'aide (tutorat par les pairs) en maths et en sciences.»

2.2.5 Cueillette de données pour évaluer le système d'aaa

Questionnaire portant sur les interventions en aide à l'apprentissage au Collège et adressé aux étudiants (QSE) (ANNEXE VIII) : ce questionnaire est composé de 30 questions dont 17 sont associées à des échelles de Likert à quatre niveaux de fréquence et 12 sont associées à des échelles de Likert à 6 niveaux d'opinion. Certaines des questions portent directement sur les activités principales du système et d'autres sur le système globalement.

Questionnaire concernant l'influence et l'importance d'une activité par rapport à l'ensemble du système d'aaa (QSP) (ANNEXE VI) : ce questionnaire a été distribué aux professeurs de l'échantillon et aux experts. Il compte 9 questions à échelle de Likert à 6 niveaux d'opinion sur les 9 principales activités du système d'aaa du Collège de Sherbrooke. Une question sert à attribuer un rang de priorité à chacune de ces 9 activités. Cinq questions ouvertes invitent la personne consultée à s'exprimer sur l'impact qu'aurait la disparition éventuelle d'une des activités évaluées au cours de cette recherche.

Grille d'entrevue avec les experts, concernant le système d'aaa (**GSP**, ANNEXE VII) : cette grille compte 12 questions ouvertes, allant des plus générales aux plus spécifiques (Fortin, Taggart et al., 1988). La première question appelle une explication de la question 2 du QSP. Les autres questions servent à vérifier la perception de l'expert quant aux qualités du système : complétude, cohérence, stabilité, efficacité. Les entrevues semi-directives et en profondeur sont destinées à recueillir, le plus spontanément possible, les opinions et les jugements des personnes interrogées, sans cependant permettre trop de digressions au-delà du sujet visé. Chaque entrevue, d'environ une heure, a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone.

Les données ainsi recueillies ont été regroupées et classées par question selon une analyse transversale (Contandriopoulos, 1990 in Merrien, 1993). Ainsi réduites, elles ont été validées par triangulation auprès des experts.

Grilles d'analyse documentaire (**GAD**, ANNEXE XI) : leur principal objectif est l'analyse de contenu des documents institutionnels pour vérifier s'il y a congruence entre les objectifs et les prémisses du plan de développement de l'aaa (1989) et les écrits ultérieurs. Elle est constituée de deux tableaux de fréquences destinés à repérer et à organiser les énoncés des divers documents selon les quatre caractéristiques du système d'aaa identifiées dans la phase I de notre recherche. Ces deux tableaux sont : «Résumé des éléments du plan d'aaa» et «Vue d'ensemble des documents institutionnels examinés à partir des éléments du plan d'aide».

Le Résumé des éléments du plan d'aide se compose de quatre sections. La première permet un relevé de la terminologie utilisée dans le plan d'aaa. La deuxième sert à lister les prémisses, la troisième, les objectifs et enfin la quatrième est destinée à répertorier les documents à analyser.

La Grille d'analyse Documentaire (ANNEXE XI) est destinée à mettre en évidence, en colonnes, les éléments suivants :

- en première colonne : toutes les activités initialement prévues par le plan de développement;
- en deuxième et troisième colonnes : date d'entrée en vigueur de l'activité et les prémisses qui y sont associées;
- à la quatrième colonne : les numéros des objectifs prévus dans le plan d'aaa;
- les trois colonnes suivantes servent à répondre aux questions : l'activité contient-elle du dépistage ? une intervention ? une évaluation de l'intervention ?
- les trois colonnes consécutives classent les activités selon leur influence directe ou indirecte [28] sur l'apprentissage et selon le lieu où elles sont exercées (en classe ou hors classe);
- la dernière colonne indique le document dans lequel l'activité est mentionnée.

Ce tableau permet donc une vue synthétique de tous les documents institutionnels examinés à partir des éléments du plan d'aaa. Cette vue d'ensemble fournit l'information requise pour porter un jugement sur la cohérence et la complétude du système d'aaa. L'application récurrente de l'outil d'analyse, pendant quelques années consécutives, permet aussi l'analyse de la stabilité du système.

Indicateurs quantitatifs utilisés pour l'évaluation du système

Ils concernent les résultats disponibles pour les cohortes de 1982 à 1992 et pour les quatre programmes : Sciences, Sciences humaines, Techniques administratives, Soins infirmiers. Il faut reculer assez loin dans le temps (1982) pour pouvoir dégager des tendances et pour les analyser parallèlement aux interventions en aaa et à l'histoire du programme.

Ces résultats ne concernent que les étudiants provenant du secondaire, afin d'avoir des populations assez homogènes quant à leurs cheminements scolaire et personnel. De plus, l'effet d'un système d'aaa sur ces étudiants est plus constant. Bien que les adultes profitent beaucoup des services en aaa, leur décision d'abandon ou de poursuite des études repose en général sur des critères incontrôlables pour l'institution.

Les variables retenues sont :

- la moyenne pondérée du secondaire (MPS);
- le nombre d'admissions;
- le taux de réussite à la première session;
- le taux de réinscription à la deuxième session dans le même programme;
- le taux de réinscription à la deuxième session dans tout programme;
- le taux de réinscription à la dernière session dans le même programme;

- le taux de réinscription à la dernière session dans tout programme;

---

[28] Effet direct : toute activité qui intervient sur les facteurs directement reliés à la réussite, soit la qualité de la pédagogie et les caractéristiques de l'étudiant (effort, motivation, méthodes de travail) (Blouin, 1990).
Effet indirect : toute activité qui intervient sur les facteurs indirectement reliés à la réussite comme l'organisation scolaire, les politiques et règlements ainsi que les activités d'encadrement, les centres d'aide... (Blouin, 1990)

- le pourcentage de diplomation cinq ans ou plus après l'inscription [29].

Bien que Terrill (1986) ne considère pas la moyenne pondérée comme le meilleur indicateur, nous l'avons conservée puisqu'elle faisait partie des indicateurs quantitatifs déjà disponibles, au collège, pour les cohortes mentionnées. Elle va aussi servir à comparer les cohortes, d'une année à l'autre, tout en tenant compte du fait qu'en 1987 la méthode de calcul a changé.

Toujours selon le même chercheur, le **taux de réussite à la première session** est l'indicateur le plus fiable pour prédire la diplomation.

Quant aux **taux de réinscription**, il est intéressant de les comparer tous les quatre (1. deuxième session, même programme; 2. deuxième session, tout programme; 3. quatrième session, même programme; 4. quatrième session, tout programme) pour les raisons suivantes : la différence entre la réinscription dans tout programme et dans le programme initial nous donne le taux de changement d'orientation et les taux de réinscription à la quatrième session donnent une mesure de la persistance aux études.

Finalement, le **pourcentage de diplomation** est le seul vrai indicateur de la persistance, mais il est trop variable entre la fin prévue du cours collégial et la cinquième année; c'est pourquoi ce pourcentage ne sera pas examiné pour les cohortes les plus récentes (1987 à 1992).

Nous avons regroupé, sur un même tableau, tous les outils que nous avons utilisés ainsi que leurs destinataires et les activités à évaluer. Ce tableau apparaît ci-dessous. Il est aussitôt suivi d'une chronologie des opérations à laquelle on peut se référer pour implanter un processus d'évaluation.

[29] Toutes ces variables sont produites par le SRAM, grâce au système PSEP.

Tableau 2.1 Processus et outils d'évaluation des activités et du système d'aaa

Outils	Échantillons			Collège
	34 profs	250 ét.	21 experts	Documents
Q1Ed		Plan de cours : perception en début de session		
Q1Ef		Plan de cours : évaluation de l'utilité en fin de session		
Q3E		Rencontres de concertation		
QSE		Perception du système d'aaa		
Q1P	Plan de cours : perception et utilisation			
QSP	Perception du système d'aaa		Perception du système d'aaa	
GSP			Perception du système d'aaa	
G3P			Rencontres de concertation	
GV1	Analyse : plans de cours			
GAD				Analyse du système
Indicateurs quantitatifs				Analyse du système

2.3 CHRONOLOGIE DES OPÉRATIONS

Dans ce paragraphe, nous allons présenter l'ordre des opérations que nous avons effectuées pour expérimenter notre processus d'évaluation du système d'aaa. Cette vue d'ensemble permet d'estimer l'importance relative de cette étape de la recherche par comparaison avec l'analyse, l'interprétation et le jugement à proprement parler. Elle permet aussi de situer l'ordre logique des différentes étapes. Enfin, elle peut aider une institution qui désire implanter un processus d'évaluation. Nous avons simplifié ces étapes sous forme de calendrier :

Septembre 1992

- Communication avec le syndicat des professeurs pour obtenir la liste la plus récente afin de créer l'échantillon de professeurs.
- Vérification, par département : quels sont les professeurs vraiment affectés à l'enseignement ? Ajout des nouveaux professeurs et soustraction des professeurs n'ayant aucune tâche d'enseignement.
- Choix du nombre de professeurs : nous l'avons fixé à 40 (pour en avoir plus de 30, pour fin de validité statistique, et pour avoir un nombre suffisamment élevé d'étudiants de ces professeurs).
- Tous ces professeurs ont été avisés par lettre de leur présence dans notre échantillon et nous les avons invités à une rencontre pour leur expliquer les buts de notre recherche et le protocole d'administration des questionnaires et pour choisir un échantillon de huit de leurs étudiants. Simultanément nous avons planifié les rencontres en classe pour que les étudiants répondent aux questionnaires qui leur sont adressés, en début et en fin de session. Pour tenir compte de la disponibilité des professeurs, nous avons effectué ces rencontres pendant les heures de dîner, durant quatre jours consécutifs. Pour accommoder certains professeurs, nous avons dû également faire des rencontres individuelles.
- Révision des questionnaires et des grilles produits au cours de la phase 1 de la recherche.
- Engagement de sept étudiants-enquêteurs. Au cours d'une rencontre en fin de journée, nous leur avons expliqué le protocole de distribution du premier questionnaire.

Octobre 1992

- Collecte des questionnaires remplis par les étudiants.
- Collecte des plans de cours des professeurs de l'échantillon.
- Lettre au Secrétaire général pour demander l'autorisation d'utiliser les résultats des étudiants lorsqu'ils sont couverts par la loi sur la confidentialité.
- Fabrication de l'échantillon d'experts.

Novembre 1992

- Deuxième rencontre des étudiants-enquêteurs pour la deuxième série de questionnaires à faire administrer dans les classes.
- Lettre aux professeurs de l'échantillon pour vérifier l'horaire de distribution dans leur classe et pour leur demander de répondre à deux questionnaires.
- Collecte des rapports et bilans annuels.
- Distribution et collecte des deuxièmes questionnaires aux étudiants.

Décembre 1992

- Contact et prise de rendez-vous avec les experts aux fins d'entrevue.
- Contact avec les services informatiques et le Secrétariat aux étudiants pour obtenir une première série d'indicateurs quantitatifs.
- Rodage du programme d'entrée et d'analyse statistique et familiarisation.

Janvier 1993

- Entrevues avec les 21 experts.
- Collecte des premiers indicateurs quantitatifs du SRAM.
- Entrée des données collectées par les questionnaires aux professeurs, aux étudiants et aux experts.
- Analyse statistique des données relatives au plan de cours.

Janvier et Février 1993

- Entrevues avec les experts, réécoute des enregistrements et analyse.
- Rencontres avec le Comité conseil en aaa et la directrice des Services pédagogiques relativement aux résultats obtenus dans les plans de cours.

Mars et Avril 1993
- Analyse documentaire.
- Traitement statistique.
- Début de la rédaction du rapport : objectifs et cadre conceptuel, méthodologie, analyse des plans de cours.

Mai 1993
- Rencontres avec les responsables du Centre d'aide.
- Opération de triangulation : les experts contrôlent les informations qui ont été analysées et résumées à la suite de la réécoute des cassettes d'entrevues.
- Analyse des diverses données.

Juin 1993
- Collecte des derniers résultats des étudiants aidés et tuteurs au Centre d'aide, via le service informatique.
- Collecte d'autres résultats émanant du SRAM (pour les cohortes 1991 et 1992).
- Traitement statistique.
- Rédaction du rapport.

Août 1993
- Rédaction du chapitre : bilan et prospectives.

Septembre et octobre 1993
- Analyse détaillée des outils, de la méthodologie, des items (questions).

Ce calendrier veut être le plus fidèle possible à la réalité : obtenir des informations diverses auprès d'environ 300 personnes suppose un certain nombre de «ratés» qu'il faut compenser par des rappels, des coups de téléphone, des attentes, même en prévoyant que certaines n'aboutissent à rien.

Mars et Avril 1993
- Analyse documentaire.
- Traitement statistique.
- Début de la rédaction du rapport : objectifs et cadre conceptuel, méthodologie, analyse des plans de cours.

Mai 1993
- Rencontres avec les responsables du Centre d'aide.
- Opération de triangulation : les experts contrôlent les informations qui ont été analysées et résumées à la suite de la réécoute des cassettes d'entrevues.
- Analyse des diverses données.

Juin 1993
- Collecte des derniers résultats des étudiants aidés et tuteurs au Centre d'aide, via le service informatique.
- Collecte d'autres résultats émanant du SRAM (pour les cohortes 1991 et 1992).
- Traitement statistique.
- Rédaction du rapport.

Août 1993
- Rédaction du chapitre : bilan et prospectives.

Septembre et octobre 1993
- Analyse détaillée des outils, de la méthodologie, des items (questions).

Ce calendrier veut être le plus fidèle possible à la réalité : obtenir des informations diverses auprès d'environ 300 personnes suppose un certain nombre de «ratés» qu'il faut compenser par des rappels, des coups de téléphone, des attentes, même en prévoyant que certaines n'aboutissent à rien.

3. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce chapitre présente les résultats obtenus au sujet des quatre activités sélectionnées et de l'ensemble du système. Après chaque groupe de résultats, une analyse et une interprétation sont effectuées.

3.1 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LES PLANS DE COURS

Nous avons choisi d'analyser le plan de cours parce qu'il est le seul document écrit qui touche un tant soit peu à l'aaa intégrée à la classe.

Les données recueillies pour évaluer l'**évaluation des apprentissages dans les plans de cours** sont regroupées, ci-dessous, selon les outils utilisés :

- la grille d'analyse documentaire (GV1) sert à vérifier l'élément «évaluation» dans un échantillon de plans de cours;
- les questionnaires adressés à l'échantillon d'étudiants, en début et en fin de session (Q1Ed, Q1Ef);
- le questionnaire adressé aux professeurs qui ont enseigné aux étudiants rassemblés dans l'échantillon (Q1P);
- deux questions du questionnaire adressé à ces professeurs et aux experts (questions 1g et 2g du QSP);
- les éléments de réflexion recueillis en entrevue auprès des experts (GSP).

Les résultats, présentés ci-dessous, sont inscrits sur les questionnaires ou les grilles mêmes qui ont servi à les recueillir, en *lettres italiques*.

3.1.1 Étude d'un échantillon de 34 plans de cours

Les résultats obtenus par l'étude de l'échantillon de plans de cours au moyen de la grille GV1 sont consignés ci-dessous. Les deux premières questions apparaissent d'abord et les résultats de l'analyse, à proprement parler, sont inscrits sur le tableau qui suit. Ce tableau a le format exact de la grille d'analyse GV1.

Tableau 3.1 Résultats obtenus à l'aide de la grille de vérification des plans de cours (GV1)

3. Éléments à identifier et/ou analyser :	Degré de clarté				Commentaires
	très 3	peu 2	pas 1	abs.0	
Calendrier du cours : date et répartition de la matière *N.R. = 1* [30]	*8*	*18*	*0*	*7*	*Un point présent n'est pas forcément clair, un absent n'implique pas confusion.*
Échéancier : date des travaux et examens *N.R. = 1*	*7*	*20*	*0*	*6*	*Idem.*
Énumération des productions exigées	*19*	*13*	*3*	*0*	*Une information répétée est souvent plus confuse.*
Contenu des examens et travaux *N.R. = 1*	*7*	*10*	*1*	*15*	
Plan de l'étude et du travail maison	*3*	*1*	*0*	*30*	
Répartition des points	*26*	*7*	*1*	*0*	*Confusion si répétition*
Évaluation formative	*6*	*2*	*4*	*22*	
Critères de correction : travaux et examens,	*11*	*7*	*1*	*15*	*Une correction bien faite est de l'aaa.*
pénalité pour retard	*8*	*2*	*1*	*23*	*Nécessité d'une discussion*
Évaluation du français *N.R. = 1*	*18*	*3*	*2*	*10*	*Discussion à poursuivre sur la façon de corriger et de pondérer.*
Évaluation de la présence au cours	*11*	*1*	*2*	*20*	*Les profs. et la politique doivent clarifier*
Pas + de 40% sur travail ou examen	*33*	*0*	*1*	*0*	

1. Longueur du plan : *elle varie de 3 à 57 pages.*
   Les longueurs les plus fréquentes sont de 6 à 8 pages (11 plans) et 10 et 11 pages (7).

2. Les éléments relatifs à l'évaluation sont inscrits dans la partie :
   Méthodologie *1* Évaluation *15* Autre (précisez) *18* [31]

4. Pourcentage de points accumulés avant la mi-session : *de 15% à 43%, en moyenne 30%*

5. Consigne relative à la fréquentation du Centre d'aide :
   Français : *3* Maths : *1* Autre : *4 (Information verbale ?)*

[30] N.R. signifie non répondant.

[31] Dans 18 plans, l'information concernant l'évaluation est dispersée sur plusieurs paragraphes.

Analyse et interprétation des résultats

Les aspects de l'évaluation des apprentissages qui sont les mieux implantés au Collège de Sherbrooke, d'après l'analyse des 34 plans de cours, sont : la **répartition des points**, selon la politique d'évaluation des apprentissages (valeur maximale à attribuer à une production) et l'**évaluation du français** (qui est aussi l'objet de la politique institutionnelle, tout en étant soutenue par le Centre d'aide). Cependant deux aspects demeurent faiblement représentés dans les plans de cours : l'**évaluation formative** et le plan de l'**étude personnelle** de l'étudiant. Pourtant ces deux points sont susceptibles de favoriser l'étudiant.

Par ailleurs, les informations obtenues à l'aide de cette grille révèlent des pistes pour l'amélioration institutionnelle des plans de cours; en voici quelques-unes :

- homogénéiser les modalités de **présentation** des plans; un gabarit-type imprimé ou informatisé pourrait être proposé;
- poursuivre les discussions institutionnelles pour perfectionner les politiques d'évaluation des apprentissages de façon à ce qu'elles reflètent un réel consensus du corps enseignant. Dans un souci d'aaa, deux aspects gagneraient à être intégrés au plan de cours, ce sont : l'évaluation formative et le plan de l'étude personnelle.

Critique de la grille de vérification des plans de cours (GVI)

Condition de passation

Pour obtenir des informations qui reflètent les pratiques, l'on doit constituer un échantillon représentatif de professeurs, provenant et du secteur général et du secteur professionnel.

Validité

Notre analyse porte sur la partie "évaluation des apprentissages". Nous avons constaté que les informations recueillies sont un très pâle reflet de ce qui se fait réellement. Cette grille ne nous permet pas de visualiser l'aide apportée par le professeur. Cependant, l'instrument permet d'observer la cohérence face aux politiques institutionnelles relativement à l'évaluation des apprentissages, au français écrit ou autres.

La grille permet aussi de voir la variété de plans de cours soumis à un même étudiant. Certaines constatations s'avèrent intéressantes à analyser : le nombre de pages, le degré de clarté des informations, la répartition de celles-ci dans une ou plusieurs sections, la présence d'un calendrier des travaux et examens ainsi que la stabilité du vocabulaire utilisé. Cette analyse doit toujours tenir compte de la pondération du cours.

Étant donné le petit nombre de plans de cours analysés et le petit nombre d'items quantifiables à l'aide d'échelle graduée, l'analyse factorielle ne donne aucun résultat intéressant et l'analyse des items n'a pu être effectuée.

Difficulté

La clarté n'est pas un concept facile à cerner. L'évaluateur ne considère pas nécessairement la clarté comme le ferait un étudiant. Il est donc primordial que le jugement porté le soit toujours en se référant à l'élève. Par exemple la clarté peut être diminuée lorsque :

- les informations sur l'évaluation sont répétées et réparties dans différentes sections du plan de cours au lieu d'être regroupées ;
- le calendrier des productions des étudiants est absent ou inscrit par numéro de semaine plutôt que par date ;
- le vocabulaire est instable (examen, test, contrôle ... sont utilisés l'un pour l'autre sans justification du glissement de sens) ;
- le type de langage utilisé n'est pas accessible à l'étudiant.

Transférabilité et réutilisation

L'instrument pourrait être utilisé sans modification ou en y ajoutant ou retranchant des éléments selon les pratiques locales.

3.1.2 Étude des perceptions des étudiants

Les étudiants de l'échantillon sélectionné à partir de l'échantillon aléatoire de 34 professeurs ont été rencontrés deux fois durant la session d'automne 1992, la première fois, en début de session, la deuxième fois, vers la fin. Les deux tableaux ci-dessous présentent la fréquence et la moyenne des réponses obtenues. Les deux tableaux sont suivis des commentaires que les étudiants pouvaient exprimer.

Tableau 3.2 [32] **Résultats au questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en début de session (Q1Ed)**

	Tout-à-fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
1. Avec le plan de cours, j'ai une bonne idée de ce que je vais apprendre dans ce cours.	*2*	*6*	*9*	*30*	*80* *M=5,2**	*113*
2. Avec le plan de cours, j'ai bien compris ce sur quoi je serai évalué.	*3*	*9*	*12*	*25*	*81* *M=5,1*	*110*
3. Dans le plan de cours, la charge de travail est clairement explicitée (nombre d'heures d'étude, temps à consacrer aux travaux, rédaction de rapports ou autres).	*9*	*19*	*28*	*46* *M=4,5*	*68*	*70*
4. Les travaux que je devrai remettre dans ce cours sont clairement identifiés dans le plan de cours. *N.R.*** = 2*	*6*	*18*	*21*	*36*	*72* *M=4,7*	*85*
5. Cela peut m'aider à réussir si le plan de cours indique ce que je saurai faire à la fin du cours. *N.R. = 3*	*9*	*16*	*16*	*55*	*61* *M=4,6*	*80*
6. Avec le plan de cours, je sais assez bien ce que j'aurai à faire à chaque semaine :						
a) durant les cours *N.R. = 4*	*9*	*21*	*23*	*50* *M=4,5*	*59*	*74*
b) à la maison (étude, travaux) *N.R. = 25*	*17*	*27*	*28*	*42* *M=4,1*	*47*	*54*

[32] L'échantillon est de 272 étudiants. Seuls 240 réponses sont valides pour le traitement statistique.

* M est la moyenne des cotes attribuées par l'ensemble des répondants.

** N.R. signifie «pas de réponse» et indique le nombre d'étudiants ayant omis de répondre à cette question.

7. Les éléments suivants sont faciles à repérer dans le plan de cours :	Tout-à-fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
a) les exigences du cours *N.R. = 27*	*8*	*5*	*12*	*29*	*73* *M=4,9*	*86*
b) les productions et travaux demandés *N.R. = 21*	*6*	*9*	*12*	*29*	*64* *M=5,0*	*99*
c) l'échéancier de remise des travaux *N.R. = 25*	*10*	*10*	*10*	*30*	*55* *M=4,9*	*100*
d) les dates d'examens *N.R. = 24*	*10*	*11*	*12*	*14*	*59* *M=5,0*	*110*
e) la répartition des points *N.R. = 8*	*5*	*2*	*9*	*10*	*49* *M=5,4*	*157*
f) les critères d'évaluation *N.R. = 17*	*7*	*17*	*17*	*35*	*55* *M=4,7*	*92*

Commentaire : *Les professeurs nous disent la répartition des points et les critères de correction.*

8. Je trouve important de connaître dès le début de la session :	Tout-à-fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
a) les exigences du cours *N.R. = 6*	*6*	*3*	*2*	*18*	*41* *M=5,5*	*164*
b) les productions et travaux demandés *N.R. = 5*	*5*	*1*	*0*	*7*	*29*	*193* *M=5,7*
c) les dates d'examens *N.R. = 7*	*5*	*2*	*1*	*14*	*27*	*184* *M=5,6*
d) la répartition des points *N.R. = 4*	*6*	*0*	*3*	*9*	*24*	*194* *M=5,7*
e) les critères d'évaluation *N.R. = 6*	*6*	*1*	*1*	*7*	*28*	*191* *M=5,7*
f) ce que j'aurai à faire à la maison *N.R. = 8*	*6*	*3*	*6*	*35*	*39* *M=5,3*	*143*

Commentaires des étudiants (47 réponses)[33]

Plusieurs étudiants (14) ont mentionné, dans les commentaires ou au début du questionnaire, avoir répondu aux questions sans avoir consulté le plan de cours.

Quelques étudiants ont avoué ne pas se référer au plan de cours sauf très exceptionnellement (8).

L'impression qui se dégage de plusieurs commentaires (26) est un sentiment de frustration devant une évaluation faite sur des travaux ou des critères non mentionnés au départ (exigences du cours et du professeur, présence au cours et expulsion, dates floues, ...) ou devant une quantité de travail qui ne respecte pas la pondération prévue (4).

[33] Tous les verbatim des répondants sont en italiques.

Tableau 3.3 Résultats au questionnaire sur les plans de cours adressé aux étudiants en fin de session (Q1Ef)

1. Durant la session, j'ai **consulté** le plan de cours :	Jamais 1	Rarement 2	Assez souvent 3	Souvent 4
a) pour vérifier l'échéancier *N.R. = 24*	*24*	*65*	*85* *M=2,7*	*42*
b) pour préparer les examens *N.R. = 27*	*50*	*68* *M=2,4*	*61*	*34*
c) pour vérifier la répartition des points *N.R. = 26*	*18*	*43*	*77* *M=3,0*	*76*
d) pour vérifier les critères d'évaluation *N.R. = 27*	*33*	*73* *M=2,5*	*75*	*32*
e) pour vérifier sur quoi devait porter mon étude *N.R. = 26*	*63*	*84* *M=2,1*	*45*	*22*
f) quand le professeur m'incitait à le faire *N.R. = 35*	*83*	*57* *M=2,0*	*44*	*21*

Autres (précisez) . *Aucun professeur ne m'a incité à consulter le plan de cours.(1)*
Je l'ai consulté pour vérifier les vrais objectifs du cours (souvent).(1)

2. Je considère que ces éléments du plan de cours m'aident à **mieux réussir** ce cours :	Tout-à-fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
a) la description de tout ce qui sera évalué dans ce cours *N.R. = 31*	*8*	*14*	*16*	*46*	*55* *M=4,6*	*70*
b) la répartition des points *N.R. = 38*	*6*	*5*	*9*	*39*	*48* *M=5,0*	*104*
c) la description des travaux (rapports ou autres) à produire *N.R. = 32*	*4*	*9*	*13*	*38*	*61* *M=4,9*	*77*
d) l'échéancier des travaux et examens *N.R. = 35*	*10*	*4*	*18*	*20*	*66* *M=4,9*	*90*
e) la description de la quantité de travail demandée *N.R. = 35*	*18*	*12*	*25*	*56* *M=4,2*	*52*	*42*
f) le calendrier de la matière *N.R. = 33*	*11*	*11*	*12*	*44*	*51* *M=4,7*	*78*
g) les critères de correction *N.R. = 46*	*13*	*11*	*14*	*34*	*56* *M=4,6*	*66*

Analyse et interprétation des résultats obtenus auprès des étudiants

La charge de travail des étudiants est l'aspect le moins bien explicité dans le plan de cours; on le voit en considérant les moyennes aux questions 3 et 6b (Q1Ed). Heureusement, les étudiants n'accordent pas une importance très grande à ce point lorsqu'on leur demande ce qui les aiderait à mieux réussir. Le plan de cours est bien perçu par les étudiants en ce qui concerne les objectifs, les contenus d'apprentissage et les évaluations (Q1Ed numéros 1 et 2). Les points attribués aux contrôles sont faciles à repérer. C'est à propos des évaluations que les étudiants consultent le plus fréquemment leur plan de cours (Q1Ef 1c). La consultation pour vérifier l'échéancier des travaux et examens suit de près (Q1Ef, 1a). Il est à remarquer que les étudiants avouent utiliser rarement leur plan de cours, même quand le professeur les incite à le faire. Certains professeurs, de l'aveu des étudiants, ne consultent pas non plus eux-mêmes le plan du cours.

À la question 8 du Q1Ed, les éléments que les étudiants trouvent le plus important de connaître, en début de session, sont ceux qui sont le plus souvent présents dans le plan de cours : travaux demandés, dates d'examen, répartition des points et critères d'évaluation (quoiqu'ils ne soient pas toujours très clairs). Si on compare ce jugement à celui des chercheures (dans la grille de vérification des plans de cours), on observe que les étudiants sont moins sévères que nous quant à la clarté des plans de cours.

Critique des questionnaires aux étudiants portant sur le plan de cours (Q1Ed et Q1Ef)

Conditions de passation

La distribution d'une partie des questions, en début de session, (Q1Ed) et de l'autre partie, en fin de session (Q1Ef), cause plusieurs problèmes, le premier étant de pouvoir relier pour chaque étudiant choisi ses réponses à l'un et l'autre des questionnaires. Malgré des consignes très claires données aux étudiants-assistants pour la distribution des questionnaires, plusieurs questionnaires n'ont pu être jumelés, faute d'identification suffisante.

Un autre inconvénient de la double distribution vient de l'énergie à mobiliser de la part des professeurs, des étudiants, des étudiants-assistants et des chercheurs. Et cet inconvénient n'est pas réellement compensé par une information plus complète ou plus riche.

Enfin, lorsque certains cours sont condensés durant une demi-session, cela nous oblige à faire des prouesses ! Il serait plus simple pour les professeurs choisis dans l'échantillon d'indiquer à leurs étudiants de conserver leur plan de cours de façon à pouvoir s'y référer lorsqu'on distribuerait le questionnaire en fin de session. Cette remarque du professeur ne devrait pas, selon nous, rendre les étudiants plus «favorables» au plan de cours, peut-être un peu plus attentifs, ce qui ne serait pas un tort pour l'évaluation.

Consistance interne

Analyse factorielle

Le programme SYSTAT (sur IBM) a servi à effectuer l'entrée et le traitement des variables de tous les questionnaires, remis aux professeurs, aux experts et aux étudiants.

L'analyse factorielle en composantes principales des questions du Q1Ed et du Q1Ef (questionnaires de début et de fin de session distribués aux étudiants concernant les plans de cours) fait ressortir quatre facteurs principaux :

. la perception de la **clarté** de l'information sur l'organisation et la planification concrète ;
. la perception de l'**importance** de diverses informations (et la facilité à repérer la répartition des points) ;
. la perception de l'**aide** qu'apportent diverses informations ;
. l'**utilisation** réelle du plan de cours.

Analyse des items

L'analyse des items est effectuée à partir des réponses des étudiants lorsqu'elles sont complètes pour les questions concernées, ce qui signifie qu'une réponse manquante à l'une ou l'autre des questions analysées empêche d'utiliser toutes les autres réponses de cet individu lors de cette analyse («Listwise deletion»).

Les questions ont été analysées par composante principale obtenue selon l'analyse factorielle. Le programme utilisé fut TESTAT, sur compatible IBM. Aucun résultat n'a pu être obtenu sur la question 7b du Q1Ed, le programme refusant de considérer cette variable comme quantitative. Il n'apparaît donc pas dans le premier facteur.

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus par facteur et, lorsque le cas se présente, les questions à enlever pour améliorer le coefficient alpha et la cohérence du facteur.

Tableau 3.4 Analyse des items des questionnaires aux étudiants sur les plans de cours (Q1Ed et Q1Ef)

Facteur	Questions	Nombre de cas considérés	Alpha de Cronbach	Enlever	Nouvel alpha
1	1, 2, 3, 4, 6a, b, 7a, c, d, f du Q1Ed	161	0,71	7c du Q1Ed	0,84
2	7e, 8a à f du Q1Ed	222	0,89		
3	5 du Q1Ed 2a à g du Q1Ef	159	0,85	5 du Q1Ed	0,86
4	1a à f du Q1Ef	204	0,75	1f du Q1Ef	0,77

Ces résultats suggèrent de ne pas considérer les questions 5 et 7c du Q1Ed, ni la question 1f du Q1Ef.

En effet, il est difficile aux étudiants de répondre à la question 5 : «Cela peut m'aider à réussir si le plan de cours indique ce que je saurai faire à la fin de ce cours», puisque les plans de cours ne donnent pas de façon claire l'information sur ce qu'on saura à la fin du cours. De même, les étudiants sont embêtés lorsqu'on veut savoir si l'échéancier dans la remise des travaux est facile à repérer dans le plan, car il y est rarement, les professeurs donnant plutôt cette information au fil de la session à mesure que les travaux se présentent. Enfin, les professeurs incitent peu les étudiants à consulter le plan de cours, selon ces derniers, ce qui rendrait aléatoire la réponse à la question 1f du Q1Ef.

Validité

Les instruments présentent un portrait assez fidèle de la réalité si on les analyse à la loupe. En effet, les différences entre les réponses d'une question à l'autre sont minimes, car les étudiants ne veulent pas discréditer leur professeur en critiquant trop sévèrement le plan de cours reçu. D'autre part, une cote qui passe de 6 à 5 ou de 5 à 4 pour un étudiant est l'indice d'une perception moins favorable pour l'élément cité.

Transférabilité
Sans même connaître les pratiques reliées aux plans de cours dans les autres collèges du réseau, les questionnaires sont complets ; ils couvrent tous les aspects reliés à la présentation du plan de cours.

On constate que certains professeurs et certains étudiants ne le consultent à peu près pas. D'autres étudiants se plaignent de l'inconsistance entre le plan de cours et les pratiques d'enseignement dans ce même cours. Il est actuellement impossible de vérifier cette dernière allégation. L'analyse des perceptions des plans de cours n'est qu'une façon de s'approcher des pratiques d'aaa en classe ; une fois que ces perceptions font ressurgir des difficultés pédagogiques, nous sommes cependant impuissants à résoudre ces problèmes. Nous croyons que le plan de cours représente un contrat entre les étudiants et le professeur, contrat que les deux parties sont tenues de respecter.

3.1.3 Étude des perceptions des professeurs

Les résultats obtenus auprès des professeurs sur les plans de cours, par le biais du questionnaire Q1P, sont présentés à la page suivante; ils sont complétés par les résultats à la question 2g du questionnaire aux professeurs sur le système d'aaa (QSP).

Tableau 3.5 Résultats au questionnaire sur les plans de cours adressé aux professeurs de l'échantillon

Encerclez le chiffre qui représente le mieux votre **opinion** :	Tout-à-fait en désac-cord 1	Moyenne-ment en désac-cord 2	Légère-ment en désac-cord 3	Légère-ment en accord 4	Moyenne-ment en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
1. Le plan de cours est un outil pour aider l'**étudiant à étudier**. *N.R. = 5*	*0*	*4*	*1*	*3*	*9 M=4,8*	*12*
2. Le plan de cours est un outil pour aider l'**étudiant à planifier sa session**. *N.R. = 4*	*0*	*1*	*1*	*1*	*2*	*25 M=5,6*
3. Le plan de cours est un outil pour aider le **professeur à structurer** son cours. *N.R. = 4*	*1*	*0*	*1*	*1*	*3*	*24 M=5,6*
4. Le plan de cours est un outil pour aider le **Collège à gérer** l'enseignement. *N.R. = 5*	*3*	*3*	*1*	*11 M=4,1*	*4*	*7*
5. La partie **«évaluation»** du plan de cours peut aider l'**étudiant à réussir** son cours. *N.R. = 4*	*3*	*0*	*4*	*5 M=4,5*	*7*	*11*
6. Je considère que les éléments suivants sont **utiles pour l'étudiant** dans un plan de cours :						
- la description de tout ce qui sera évalué dans le cours *N.R. = 3*	*1*	*1*	*2*	*2*	*6 M=5,2*	*19*
- la répartition des points *N.R. = 3*	*1*	*0*	*1*	*2*	*4 M=5,5*	*23*
- la description des travaux, rapports ou autres à produire *N.R. = 3*	*1*	*0*	*1*	*3*	*11 M=5,2*	*15*
- la description des exigences de travail *N.R. = 4*	*1*	*0*	*1*	*5*	*6 M=5,2*	*17*
- les critères de correction *N.R. = 3*	*2*	*0*	*1*	*4*	*8 M=5,1*	*16*
- le calendrier de la matière *N.R. = 3*	*1*	*0*	*0*	*5*	*7 M=5,3*	*18*
- l'échéancier des travaux et examens *N.R. = 3*	*1*	*0*	*1*	*2*	*6 M=5,4*	*21*

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre **pratique** :	**Jamais** 1	**Rarement** 2	**Souvent** 3	**À chaque semaine** 4
7. **J'incite** les étudiants à consulter mon plan de cours. *N.R. = 4*	*2*	*5*	*19* *M=2,8*	*4*
8. **Je consulte** le plan de cours en classe avec les étudiants. *N.R. = 7*	*1*	*12* *M=2,5*	*13*	*1*

Analyse et interprétation des résultats obtenus par le Q1P

On voit donc, selon les professeurs, que le plan de cours est avant tout un outil de structuration, d'organisation et de planification de la session, pour eux-mêmes et pour les étudiants. Pourtant ils cotent moins fortement les aspects détaillés qui touchent à l'évaluation des apprentissages (Q1P, 6) et ils reconnaissent ne pas faire un usage très fréquent du plan (Q1P, 7 et 8). On trouve une explication à ces contradictions dans les commentaires. En effet, les professeurs sont souvent obligés de construire un cours au fur et à mesure qu'ils le donnent et ne peuvent donc le planifier parfaitement à l'avance. Même si c'était le cas, ils sont souvent obligés, pour toutes sortes de raisons, de faire des réajustements pour s'adapter aux circonstances imprévues. Enfin il est à noter que les professeurs communiquent verbalement aux étudiants ce qui n'est pas inscrit au plan et qu'ils produisent des documents écrits (questionnaires, consignes...) qui ne sont pas annexés au plan, mais distribués en cours de route.

Critique de l'Instrument Q1P

Conditions de passation

Il a été relativement facile de distribuer les questionnaires et de recevoir les résultats des trente-quatre professeurs de l'échantillon. Le questionnaire QSP (sur le système) a été distribué et recueilli en même temps que le Q1P, ce qui a facilité les opérations. La seule difficulté a été pour les cours qui se donnent de façon accélérée; les questionnaires définitifs n'ont été prêts qu'aux 2/3 de la session, alors que le cours était déjà terminé. Le professeur a donc répondu, vers la fin de son cours, à un questionnaire qui n'était pas définitif et qui fut légèrement modifié par la suite. Nous n'avons conservé aux fins de traitement que les questions qui étaient demeurées les mêmes ou qui avaient le même sens.

Nous avons constitué un fichier "PROFS" à l'aide du logiciel SYSTAT. Chaque enregistrement était constitué des données sur le plan de cours (obtenues par GV1), des perceptions des professeurs sur les plans de cours (par G1P) et sur le système d'aaa dans son ensemble (par QSP) et enfin des cotes moyennes attribuées par les étudiants du professeur pour chaque aspect et globalement pour le plan de cours (par Q1Ed et Q1Ef). Il est à noter que les cotes moyennes attribuées par les étudiants ne convergaient avec aucun des facteurs du Q1P

Consistance interne

Même si peu de professeurs avaient contribué à cette partie de l'évaluation sur les plans de cours, une analyse factorielle et une analyse des items ont été effectuées sur leurs réponses au questionnaire Q1P et aux questions 1g et 2g du QSP.

Il ressort de l'analyse factorielle un seul grand facteur, expliquant à lui seul presque 50% (49,8%) de la variance totale, et qui est composé des questions 2, 3, 5 et 6a à g du Q1P. Ces questions sont plus reliées au rôle habituellement reconnu au plan de cours, soit aider les étudiants en les informant et aider le professeur à structurer son cours.

L'analyse de ces items ne peut être considérée car seulement 29 professeurs avaient répondu à toutes les questions reliées au facteur principal reconnu. Par curiosité, on obtenait un coefficient alpha de 0,95 de consistance interne et ce coefficient ne pouvait pas être amélioré en retranchant un des items de ce facteur.

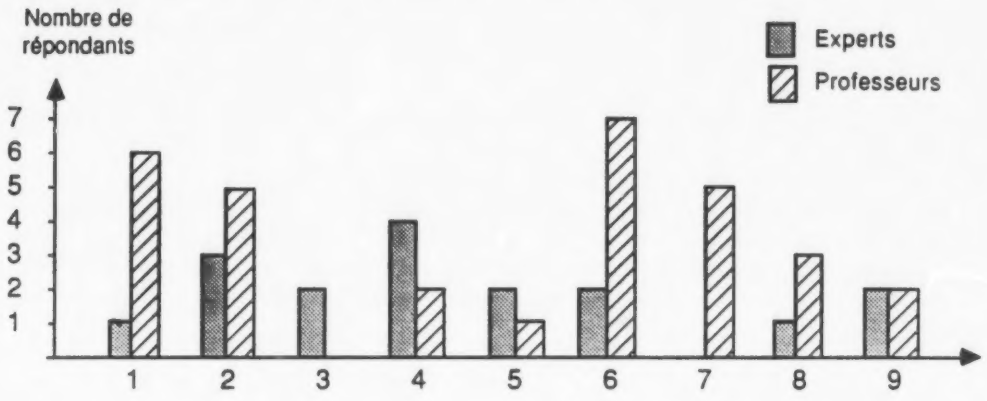
Quant aux questions 1, 4, 7 et 8 du Q1P et 1g et 2g du QSP, elles ne semblent pas apporter une information statistiquement utile, leurs résultats allant dans des directions divergentes. À la question 5, il faudrait ajouter au début : «Le fait de consulter...». Par ailleurs, la formulation et la situation dans le questionnaire des questions 7 et 8 portent à surestimer la fréquence réelle d'utilisation puisque les questions précédentes font ressortir l'utilié du plan. Il nous semble difficile de les formuler différemment, mais la question 7 (J'incite les étudiants à consulter mon plan de cours) fait l'objet de souhaits plutôt que de rapporter une fréquence réelle d'«incitation» ; cette question pourrait être éliminée et la question 8 transportée au début du questionnaire, ce qui favoriserait une plus grande objectivité dans les réponses. On pourrait également utiliser une échelle de fréquences plus précise : 1 = jamais ; 2 = 1 à 2 fois dans la session ; 3 = 3 à 5 fois dans la session ; 4 = 6 à 10 fois dans la session ; 5 = 11 fois ou plus dans la session.

Le questionnaire Q1P peut facilement être utilisé dans un autre collège du réseau avec ces légères modifications. Les professeurs sont assez loquaces pour remettre le tout dans le contexte si on laisse place à leurs commentaires. D'ailleurs, plusieurs professeurs font ressortir qu'«on ne peut être contre la vertu», mais que dans le cas des nouveaux cours, le plan de cours ne peut pas être aussi précis que souhaité. Une évaluation de la qualité et de la clarté du plan de cours pourrait alors tenir compte de la «nouveauté» d'un cours.

3.1.4 Étude du rang attribué aux plans de cours par les professeurs et les étudiants

La question 1g du questionnaire QSP demande si la description détaillée de tous les éléments, touchant à l'évaluation, est une composante essentielle du système d'aaa. Les 55 répondants se disent «moyennement en accord» avec ce fait (ce qui est cohérent avec la réponse faite au questionnaire Q1P, 5, ci-dessus). Cette réponse est aussi compatible avec le classement par ordre d'importance du plan de cours parmi d'autres activités d'aaa (QSP, question 2g), comme cela apparaît sur le diagramme ci-dessous.

Figure 3.1 Rang attribué à la section «évaluation des plans de cours» parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 17 experts



Rang d'importance attribué à l'activité 1

Le plan de cours n'étant pas réellement considéré comme une activité du système d'aaa (puisqu'il existe depuis longtemps et qu'il ne suscite aucun regroupement spécial d'élèves), cela explique la difficulté que certains ont éprouvé à le classer, même si la grande majorité croit qu'on ne pourrait pas enlever cette forme de présentation du cours.

3.1.5 Étude de l'avis des experts

> *Un expert sur 21 place le plan de cours (évaluation des apprentissages) au premier rang des interventions en aaa. Trois lui donnent le deuxième rang et deux, le troisième.*

Donc près du tiers des experts lui accorde une importance primordiale parmi d'autres interventions d'aaa [34].

> *Huit d'entre eux mentionnent explicitement que le plan de cours doit être conçu comme un outil de gestion. Trois d'entre eux ont des doutes sur l'usage qui en est vraiment fait, de la part des professeurs et de la part des étudiants. Trois confirment l'importance du calendrier des évaluations, mais deux autres pensent qu'il suffit de donner les consignes et les critères d'évaluation juste avant les contrôles. Trois disent qu'avant même de*

[34] La même question posée aux 34 professeurs de l'échantillon aléatoire révèle que 8 d'entre eux lui attribuent le premier rang et 5 le deuxième, ce qui représente plus du tiers des professeurs choisis indiquant les deux premiers rangs.

penser le plan de cours en terme d'aide, il faut le clarifier à propos des objectifs d'apprentissage. Un expert affirme qu'il faut utiliser souvent le plan de cours en classe, un autre l'exclut de l'aaa en disant qu'il fait partie de l'enseignement «normal».

On peut donc constater qu'il n'y a pas unanimité dans les points de vue sur le plan de cours; la tendance est à la reconnaissance du plan comme outil d'aaa, mais le mode d'usage, dans les détails du moins, reste à définir.

Par contre les avis des experts quant au recours au professeur comme forme d'aaa sont beaucoup plus convergents :

12 d'entre eux le classent au premier rang des interventions en aaa et 4 au deuxième rang[35]. Treize d'entre eux disent que la classe est le lieu par excellence de cette intervention : le contact prof-étudiant y est le plus facile (et c'est là aussi qu'il est le moins coûteux vu le ratio). Cependant cette intervention d'aaa est soumise à des conditions :

- *certains profs ne peuvent pas faire de l'aide au-delà des contenus de cours (2);*
- *le professeur doit être clair, avec un plan et un calendrier précis (3);*
- *la disponibilité, pour être efficace, doit être réelle et organisée (2);*
- *le professeur doit être motivé, exigeant avec lui-même et avec ses étudiants (2);*
- *si le lien affectif est établi, le professeur fait aimer la matière (2).*

Ce constat, quant à l'importance du rôle du professeur dans les facteurs facilitant l'aide à l'apprentissage, en plus de l'apprentissage lui-même, rejoint plusieurs travaux dont la présentation a été faite dans la recension des écrits.

3.1.6 Jugement général sur l'évaluation de la section «Évaluation des apprentissages» dans les plans de cours

La méthode utilisée dans l'évaluation de la section «évaluation» des plans de cours a permis de recueillir les résultats nécessaires à l'évaluation complète et réaliste du sujet.

Il ne faut toutefois pas limiter notre perception de l'aaa faite en classe à ce seul aspect de la relation pédagogique que sont les plans de cours et nous sommes conscientes que tout reste à faire pour situer la juste place de l'enseignement dans l'ensemble du système d'aaa.

Mais peut-être est-ce prendre le problème à l'envers : pour pouvoir situer l'enseignement dans l'ensemble des interventions d'aaa, ne doit-on pas avoir une prise sur cet enseignement, ne doit-on pas avoir les moyens d'en évaluer la qualité ?

---

[35] Ces données sont identiques à celles recueillies auprès des professeurs de l'échantillon : 21 lui attribuent le premier rang et 4, le deuxième.

3.2 ÉVALUATION DES ATELIERS DE MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL INTELLECTUEL DANS LE PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES

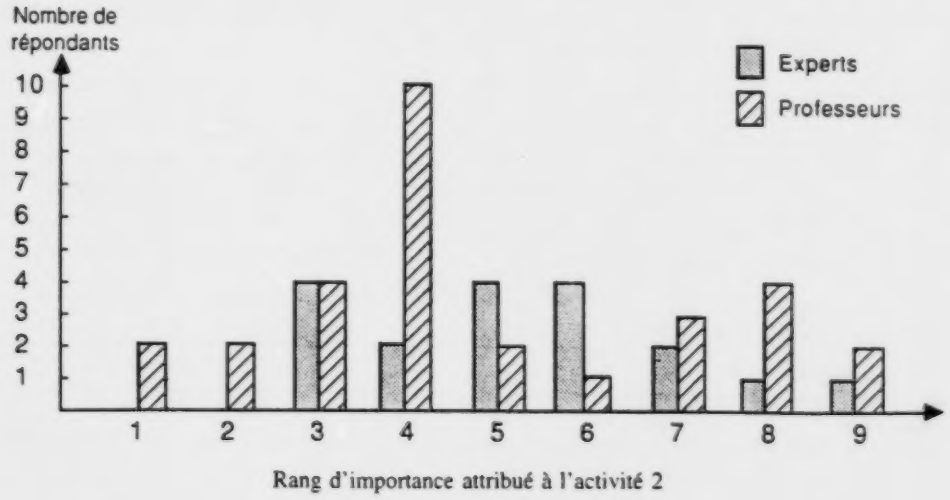
Les ateliers en Méthodologie du travail intellectuel (MTI) sont administrés depuis deux ans aux étudiants du programme de Sciences humaines (tous profils confondus). Ces ateliers suivent le dépistage effectué par un questionnaire-maison (Guiomar, Hébert). Des ateliers sont également administrés à certains groupes de programmes professionnels de l'éducation des adultes; dans ce cas, les ateliers sont constitués après que l'API ait effectué un sondage de besoin auprès des étudiants. Les ateliers en Sciences humaines sont dispensés selon différentes modalités : en classe ou hors classe. Les étudiants peuvent aussi se prévaloir d'un support plus suivi en rencontres individuelles ou en petits groupes au Centre d'aide, où une présence est assurée sur demande.

Les données concernant ces ateliers ont trois sources : le QSP (questionnaire rempli par 34 professeurs et 21 experts), la GSP (grille d'entrevue avec les experts) et l'évaluation effectuée par les responsables eux-mêmes du projet d'encadrement en Sciences humaines.

3.2.1 Étude des perceptions des professeurs et des experts

Le diagramme ci-dessous montre le rang attribué par les professeurs et par les experts aux ateliers de Méthodologie du travail intellectuel comparativement à huit autres activités du système d'aaa, tel que demandé à la question 2c du QSP.

Figure 3.2 Rang attribué aux ateliers en méthode de travail intellectuel parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 18 experts



Les experts ont eu l'occasion de commenter ce classement, lors des entrevues; voici les principaux commentaires :

- *Plusieurs pensent que la méthodologie du travail intellectuel doit être intégrée aux cours. Certains en ont déjà fait l'expérience et pensent que l'effet obtenu sur les habiletés cognitives est meilleur que si les ateliers sont inexistants ou fournis hors classe.*
- *Les ateliers sont jugés très aidants pour les étudiants qui révèlent des lacunes en MTI; de plus, des experts se sont fait dire que les ateliers sont appréciés des étudiants.*
- *D'autres experts par contre, remarquent que ces ateliers ne visent pas tous les étudiants et qu'ils doivent être réservés à ceux qui ont accumulé des lacunes au secondaire.*

Donc les avis sont partagés quant aux ateliers. On est soit plutôt pour, soit plutôt interrogatif. Quel qu'il soit, cet avis est exprimé avec modération. La tendance, chez les experts, est de leur attribuer un ordre d'importance moins grand que ne le font les professeurs de l'échantillon (même si on sait que la plupart des experts sont aussi des professeurs).

3.2.2 Étude de l'évaluation faite par les professeurs et les responsables de l'encadrement en Sciences humaines

L'évaluation des ateliers en MTI a été effectuée par les responsables du projet d'encadrement en Sciences humaines en 1991-1992 et en 1992-1993. Les deux cohortes des trois profils (1 : individu, 2 : société et monde, 3 : administration) ont répondu au test diagnostique dépistant les principales lacunes en MTI [36].

Le tableau ci-dessous révèle que le pourcentage des étudiants ayant subi ce test est très élevé et a augmenté.

Tableau 3.6 Résultats au test de dépistage en MTI en Sciences humaines pour les cohortes admises à l'automne 91, 92 et 93

Profils	COHORTE 91-92			COHORTE 92-93		
	nouveaux admis	ont subi le test diagnostique		nouveaux admis	ont subi le test diagnostique	
		n	%		n	%
1 : Individu	338	296	88	371	338	91
2 : Société et monde	397	342	86	381	335	88
3 : Administration	105	95	90	104	95	91
Globalement	840	733	87	856	768	90

[36] Cinq principales lacunes sont dépistées : prise de notes, gestion du temps, préparation aux examens, stress en situation d'études, méthodologie générale.

Les résultats obtenus au test de dépistage semblent indiquer que la cohorte 92-93 serait plus forte que la cohorte 91-92 (37 % contre 14 % n'auraient aucune déficience et seulement 10 % contre 33 % feraient un maximum d'erreurs en MTI). Cependant la méthode de correction du test ayant été modifiée, cette conclusion n'est pas formelle.

À la suite du dépistage, on estime qu'environ 300 étudiants sur un total de 856 (soit 35 %) ont bénéficié d'au moins un atelier en MTI.

Pour ce qui est des résultats moyens de tous les étudiants de Sciences humaines, tous les profils confondus pour la session d'automne (donc première session au collégial), on obtient pour chacune des deux années les résultats suivants.

Tableau 3.7 Résultats scolaires en première session des étudiants de Sciences humaines des cohortes admises à l'automne 91 et 92

	Cohorte (automne 91)	% par rapport à tous les cours inscrits	Cohorte (automne 92)	% par rapport à tous les cours inscrits
cours inscrits	5559	100	5654	100
cours réussis	4348	78	4625	82
cours échoués	1211	20	1019	18

On observe une amélioration de 4 % des cours réussis et une diminution de 2 % des cours échoués. Ces résultats ne peuvent pas être attribués aux seuls ateliers en MTI puisque les étudiants ont bénéficié d'autres formes d'encadrement (en particulier l'encadrement indirect que procurent les rencontres de concertation par programme, entre les professeurs et les API). Seule une estimation subjective permet d'affirmer que leur impact n'est pas négligeable.

Les professeurs participant au projet d'encadrement et les professeurs enseignant aux mêmes étudiants [37] ont effectué une évaluation qualitative des ateliers en MTI :

13 estiment très important le dépistage des lacunes;
14 estiment très importante la mise en commun d'outils et de consignes méthodologiques.

Les discussions, dans ce groupe d'intervenants, convergent vers la nécessité, dans un proche avenir, que les professeurs eux-mêmes reçoivent du soutien pour dispenser, en classe, l'aide en méthodes de travail dont leurs étudiants ont besoin.

[37] Ce nombre est de 23 personnes. Une certaine non-participation aux rencontres est cependant déplorée.

L'ensemble de cette évaluation peut être résumée en trois grands axes :

1. l'aide à l'apprentissage en Méthodologie du travail intellectuel doit être de plus en plus intégrée à la classe;
2. l'intégration sera possible et les étudiants feront plus facilement le transfert d'un cours à l'autre si les professeurs reçoivent le même «outillage» (outils d'intervention, consignes...);
3. l'activité de concertation prend son sens quand elle est pensée dans l'esprit de l'approche-programme.

Ceci permet de dégager la tendance actuelle en aaa : l'intérêt se tourne vers le professeur, comme principal agent d'intervention, et, vers la classe, comme lieu principal de l'apprentissage. De plus, le lien entre plusieurs activités du système d'aaa (ateliers en MTI en classe et au Centre d'aide, rencontres de concertation, approche-programme) consolide l'effet de système de l'ensemble de l'aaa. Cette démarche d'encadrement jumelée à des ateliers intégrés de plus en plus à la classe mérite que tous les programmes du Collège s'en inspirent.

3.2.3 Jugement général sur l'évaluation des ateliers en MTI

La méthode utilisée dans l'évaluation des ateliers en MTI est complète, malgré le peu de sources différentes d'information. Il existe un danger, pour les professeurs et les responsables de l'encadrement en Sciences humaines, celui de faire une évaluation plus positive qu'elle ne l'est. Mais le rapport produit, qui était la principale source d'informations relatives aux ateliers en MTI, soulevait suffisamment de problèmes et d'améliorations possibles pour penser qu'il faisait vraiment état de la situation.

Les ateliers sont réellement évalués en profondeur par l'équipe responsable, par des questionnaires d'opinions autant que par des résultats d'étudiants, et il serait inutile et onéreux, en termes d'énergie et de temps, de vouloir refaire plutôt que de l'utiliser l'évaluation faite par cette équipe.

Par ailleurs, les ateliers en MTI imprègnent de plus en plus l'enseignement donné en Sciences humaines, ce qui est favorisé par les étudiants. En effet, chaque fois qu'un étudiant va chercher de l'aide hors classe, il se demande : «mon professeur applique-t-il les mêmes règles, les mêmes contraintes, les mêmes exigences lorsqu'il évalue mes travaux, lorsqu'il donne ses cours ?» Pour lui, la seule façon de pouvoir répondre par l'affirmative est d'en avoir la confirmation par le professeur même.

Si, au lieu d'aller chercher l'aide ailleurs, cette aide lui provient directement de son professeur, il éprouvera moins de réticences à s'engager pleinement dans l'application des méthodes de travail offertes et elles lui seront d'autant plus profitables. Cet aspect ne doit pas être négligé dans le processus d'évaluation et on doit pouvoir mesurer le passage des ateliers en MTI, de mesure hors classe à mesure intégrée à la classe.

3.3 ÉVALUATION DES RENCONTRES DE CONCERTATION

Les rencontres de concertation sont les échanges organisés qui permettent aux professeurs ainsi qu'aux intervenants (API, orienteurs, techniciens, assistants en laboratoire...), qui ont charge des mêmes étudiants, de se rencontrer. Ces rencontres ne sont pas indépendantes de l'idée contenue dans le concept d'approche-programme, mais elles se sont développées davantage dans le but d'améliorer l'encadrement des étudiants, donc dans l'esprit de l'aaa.

Les données recueillies pour évaluer ces rencontres sont regroupées ci-dessous selon les outils utilisés :

- données récoltées auprès des experts (grille d'entrevue G3P);
- données récoltées auprès des professeurs et des experts (questionnaire QSP, questions 1f, 2f, 3d);
- évaluation qualitative effectuée par les responsables des projets d'encadrement;
- données récoltées auprès des étudiants (questionnaire Q3E).

3.3.1 Étude de l'avis des experts

À partir de la grille d'entrevue sur les rencontres de concertation (G3P), les experts s'expriment d'abord à propos des **rencontres de concertation informelles**. En effet, avant même de parler des rencontres de concertation organisées et systématisées, on peut noter que *12 experts au moins affirment avoir pris eux-mêmes l'initiative d'échanger avec les professeurs qui enseignent aux mêmes étudiants*. (Ces experts étaient d'ailleurs presque tous des professeurs.) Les motifs invoqués sont multiples :

- *communiquer sur des cas particuliers, surtout ceux qui sont en situation de difficulté ou d'échec (9);*
- *échanger des perceptions plus globales sur les étudiants (5);*
- *discuter de stratégies pédagogiques, d'objectifs, de compétences, avec des profs qui enseignent ou qui ont déjà enseigné à un groupe donné (7). Le contenu de ces communications spontanées est généralement le même que celui des rencontres organisées.*

À propos des rencontres organisées systématiquement :

> *17 d'entre eux, sur 21, se prononcent catégoriquement en leur faveur. Ils font une distinction entre des rencontres dont le but est directement lié aux étudiants (pris en groupe et individuellement) et les rencontres encadrées par l'approche-programme. Les rencontres étant en sus de la tâche d'enseignement à proprement parler, des conditions pour les faciliter sont également énoncées.*

Voici un regroupement des objectifs de ces rencontres :

1. *dépister et diagnostiquer les difficultés cognitives et les problèmes de comportement d'étudiants, ainsi que s'assurer du suivi cas par cas (8 répondants);*
2. *partager les responsabilités d'interventions (d'après les aptitudes du professeur) et coordonner ces interventions, surtout dans les cas de comportements difficiles (8);*
3. *coordonner les contenus des cours pour que les étudiants puissent en faire la synthèse (4);*
4. *coordonner les stratégies d'apprentissage comme le calendrier des examens et des échéances, le vocabulaire des consignes, la méthodologie...(3);*
5. *indirectement, les discussions sur les quatre points précédents ont pour effet de briser l'isolement des professeurs (2).*

Rencontres de concertation et implantation de l'approche-programme

Il est notable que seulement *un tiers des experts s'exprime sur ce point;* ce fait est révélateur de l'état de la question en ce qui concerne l'implantation de l'approche-programme. *Six experts reconnaissent que les rencontres de concertation sont un lieu privilégié pour amorcer l'approche-programme* [38]*, au moins par le biais des discussions sur les objectifs.* Leurs réflexions sont nuancées et précises quant à la différence entre les deux.

> *La majorité reconnait les difficultés d'ordre théorique (il n'y a pas de véritables programmes à l'échelle du réseau, et il faudrait des «programmes d'établissement») et les difficultés pratiques inhérentes au passage de la concertation en département à la concertation en programme : le département est le lieu d'appartenance des professeurs, les départements techniques se confondent plus aisément avec les programmes dont ils sont dépositaires mais la participation des professeurs des cours obligatoires et des cours dits de service est plus difficile à cause de la diversité et de l'hétérogénéité des groupes.*
>
> *Douze des vingt-et-un experts sont favorables et trois sont défavorables à ce que les professeurs d'un même programme visent des objectifs communs. Ceux qui y sont favorables proposent comme objectifs communs possibles : développer les habiletés intellectuelles de base (6), profiter dans notre enseignement des objectifs atteints dans d'autres cours (français et philosophie en particulier) (12), aider l'étudiant à développer des habiletés, des compétences et des attitudes (7). D'autres se méfient de l'uniformité qu'imposeraient des objectifs communs.*
>
> *C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils ne croient pas que les objectifs spécifiques aux cours doivent faire l'objet de discussions en concertation (7). Il suffirait de vérifier la cohérence de l'ensemble des objectifs (1). Les étudiants doivent apprendre aussi à*

[38] Un seul s'y oppose, 2 autres veulent éviter qu'on prenne l'approche-programme comme une fin en soi.

confronter la diversité des points de vue (surtout dans les cours de formation fondamentale).

Les conditions facilitant l'implantation des rencontres de concertation sont diverses :

Certaines sont plutôt matérielles et administratives : lieu physique (2), réalisation plutôt en début de session (1) à la place de journées pédagogiques «vides» (1), contraintes à l'horaire pour faciliter la présence des professeurs de français et de philosophie (4), stabilité dans la répartition des cours pour ces mêmes profs, pour que le suivi soit assuré de session en session (1), allégement des tâches (1), enfin, que les administrateurs soient convaincus eux-mêmes de l'importance de ces rencontres (1).

D'autres conditions sont plus liées à la pédagogie à proprement parler :

Faire savoir aux étudiants qu'il y a concertation pour que cette dernière soit efficace (2), créer une présentation matérielle et terminologique commune pour les plans de cours (2), définir des objectifs clairs et des priorités aux rencontres (1) et enfin, avoir une véritable animation de groupe (2).

Pour compléter ce tour d'horizon de l'avis des experts, on ne peut passer sous silence certaines restrictions : *la concertation doit s'établir dans la confiance en la compétence des collègues (1), et elle ne doit pas devenir une obligation car elle n'est pas nécessairement un besoin pour tous (2).*

3.3.2 Étude des perceptions des professeurs et des experts

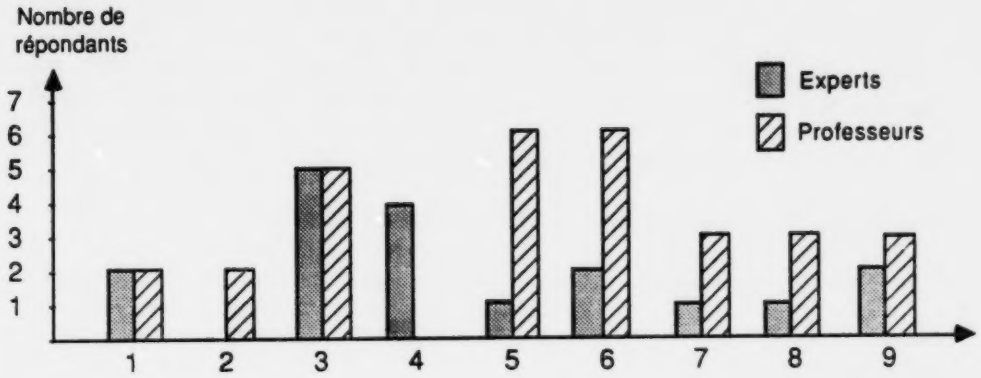
Ces données émanent du questionnaire QSP, questions 1f et 2f [39].

18 experts et 34 professeurs sont «moyennement en accord» avec l'idée que les rencontres de concertation, dans un même programme, sont une composante essentielle et nécessaire du système d'aaa.

Cet avis est cohérent avec le classement qu'ils en font parmi les autres activités d'aaa; *elles sont au cinquième rang sur une possibilité de 9.* Ce rang, basé sur la moyenne, ne doit pas cacher le fait que les perceptions sont partagées et correspondent probablement à l'implantation très inégale de rencontres de concertation dans les différents programmes. Le diagramme ci-dessous présente ce classement.

[39] Ces résultats, sous forme de tableau, apparaissent plus loin, au point 3.5.

Figure 3.3 Rang attribué aux rencontres de concertation parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 18 experts.



Rang d'importance attribué à l'activité 3

3.3.3 Étude de l'évaluation effectuée par les responsables des projets d'encadrement

Quelques programmes ont bénéficié de ressources pour développer des activités d'aaa en 1992-1993 : Sciences, Sciences humaines, Techniques de laboratoire médical, Techniques de gestion de bureau, Soins infirmiers, Techniques administratives et Techniques d'éducation en service de garde.

Les activités varient d'un projet à l'autre; on peut en résumer les aspects majeurs :

1. application de tests de dépistage, interventions individuelles (suivi personnalisé, dossier, parrainage des nouveaux par des anciens);
2. interventions de groupe (synchronisation des échéanciers d'examens, ateliers de Méthodologie du travail intellectuel, cours de révision, bottins étudiants);
3. estimation des résultats : en Sciences humaines les taux d'échecs semblent avoir diminué, en Technologie de laboratoire médical, on observe des notes plus élevées dans un cours de biochimie et moins d'abandons en première année, en Soins infirmiers, depuis trois ans, il apparaît que les taux d'échecs et d'abandons ont diminué.

Tous ces projets appliquent la boucle dépistage-intervention-évaluation, donc rejoignent, sous cet aspect, les objectifs de complétude et de cohérence du processus. La stabilité des responsables des projets en favorise la progression. Même si les rapports d'évaluation ne sont transmis que très tard dans la session, il est vraiment important de les considérer, car ces projets d'encadrement visent une aide directe aux étudiants et en touchent plusieurs.

3.3.4 Données récoltées auprès des étudiants

Ces données sont présentées sur les deux pages suivantes, à propos des questionnaires auxquels ils ont eu à répondre.

Tableau 3.8 Résultats au questionnaire sur les rencontres de concertation adressé aux étudiants (Q3E)

1. Quel est votre programme ? *N.R. = 30*
   Sciences 35; Sc. humaines 40; T.G.E. 15; T.G.M. 8; T.G.B. 5; T.info. 11; T.I.A. 9; T.E.S.G. 8; T.A. 9; T.L.M. 8; Arts plast. graph. 14; T.Réad. 8; T.S.I. 21; T.T.S. 8; Musique 11.

2. Vos professeurs ont-ils entre eux et avec votre API (aide pédagogique individuel) des rencontres où ils discutent des étudiants ? *N.R. = 25*

   oui ☐ *46*
   non ☐ *1*
   je ne le sais pas ☐ *168*

Pour les prochaines questions, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :	Tout-à-fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout-à-fait en accord 6
3. Les exigences pour les cours, les travaux et les examens sont très différentes entre les professeurs de mon programme. *N.R. = 25*	*24*	*14*	*29*	*39* *M=4,0*	*68*	*34*
4. Je sens une concertation entre mes professeurs et mon API. *N.R. = 47*	*54*	*28*	*24* *M=3,0*	*50*	*22*	*15*
5. Ça me déplaît de penser que mon API et mes professeurs puissent se parler de moi. *N.R. = 25*	*96*	*28* *M=2,5*	*16*	*37*	*18*	*13*

Analyse et interprétation

Selon les commentaires recueillis, plusieurs étudiants ignorent que des rencontres aient lieu entre leurs professeurs et leur API et ce fait semble les laisser relativement indifférents. Ils notent cependant, avec plus d'intérêt, les différences de niveaux d'exigences d'un même cours, administré par l'un ou l'autre professeur.

Critique de l'instrument Q3E

Condition de passation

Le questionnaire Q3E a été distribué en fin de première session (dernière semaine de novembre), en même temps que le Q1Ef et que le QSE. Le fait de distribuer plusieurs questionnaires dans la même étape allège le processus de distribution et doit être conservé.

Cohérence interne

Le très petit nombre de questions à échelles de Likert, relatives aux rencontres de concertation (Q3E, questions 3, 4, 5 et QSE question 3H), n'a pas permis de dégager de facteur intéressant et l'analyse des items faite sur 185 étudiants, va dans le même sens, avec un alpha de Cronbach de 0,13 seulement.

Modifications

Il y a lieu d'ajouter des questions sur les effets (visibles ou non, positifs ou négatifs) de ces rencontres, de façon à relativiser les commentaires reçus. 1) La différence perçue dans les exigences tient-elle à la charge de travail ? Aux normes de présentation des travaux ? Entre les professeurs qui administrent le même cours ? 2) Les avis différents entre les professeurs et les API portent-ils sur la difficulté des cours ? Sur le cheminement à suivre ? Sur les possibilités de se faire créditer certains cours ? 3) Sous quelles conditions, les discussions entre professeurs et API au sujet des élèves pourraient-elles être perçues positivement ? Qu'on respecte un code d'éthique ? Qu'on admette des étudiants ?

Ces rencontres ont un effet sur le choix personnel de chaque étudiant de persister dans son orientation initiale, de changer de programme ou d'abandonner les études. On doit informer les étudiants concernés qu'on les rencontre dans le cadre du processus de concertation pour qu'ils puissent, à leur tour, évaluer le plus objectivement possible l'impact de ces rencontres. Ils doivent être mieux informés de ce qui se passe pour pouvoir répondre à nos questions. Enfin, il faudrait peut-être évaluer la proportion réelle d'étudiants touchés par les mesures d'encadrement (rencontre avec un professeur ou avec l'API).

3.3.5 Jugement général sur l'évaluation des rencontres de concertation

Les outils utilisés dans l'évaluation des rencontres de concertation ont tous apporté une information pertinente. Cependant le questionnaire aux étudiants mérite d'être élargi pour cerner plus clairement les aspects flous ou insatisfaisants de ces rencontres.

Un des effets attendus de ces rencontres est une meilleure formulation d'exigences communes, autant au sujet des normes de présentation d'un travail que des attitudes et comportements demandés en classe. Même si certains experts ne désirent pas que les exigences soient uniformisées, il nous semble tout de même souhaitable qu'un minimum soit assuré; en ce sens une évaluation subséquente ne nous permettra peut-être pas de dire si nous avons évolué dans ce sens. Pour ce faire, il aurait fallu et il faudra poser des questions plus précises sur ce qu'on réussit et ce qu'on ne réussit pas à faire lors de ces rencontres.

D'autre part, l'approche-programme, qui doit s'intégrer à notre quotidien depuis la réforme de l'enseignement collégial (1993), devrait faire l'objet d'une évaluation supplémentaire sur des aspects plus reliés aux contenus de cours relativement aux objectifs de formation et aux compétences à développer dans chacun des programmes.

3.4 ÉVALUATION DU TUTORAT PAR LES PAIRS AU CENTRE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE (CAA)

Les données récoltées pour évaluer le **tutorat par les pairs au Centre d'aide en français et en maths** sont regroupées ci-dessous, selon leur source :

- deux questions adressées aux professeurs et aux experts (QSP 3b,3c);
- l'avis des experts, récolté en entrevue (GSP);
- l'évaluation effectuée par les responsables du Centre d'aide;
- les perceptions des étudiants (questionnaire QSE 3a,b,c);
- les résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés.

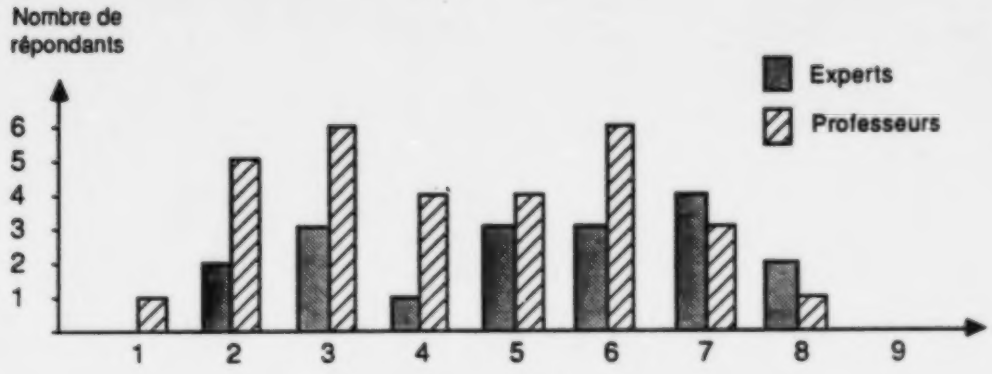
3.4.1 Étude des perceptions des professeurs et des experts

La question posée est double : «Le Centre d'aide, volet tutorat par les pairs en français et volet tutorat par les pairs en maths et sciences est-il une composante essentielle et nécessaire du système d'aaa ?» La moyenne des réponses des 52 répondants se situe dans la catégorie 5

«moyennement en accord» [40] de l'échelle de Likert allant de 1 à 6 du plus défavorable au plus favorable. Cette réponse est confirmée par le classement selon un rang d'importance que les mêmes répondants font à partir d'une liste de 9 activités d'aaa. Le CAA en français recueille des avis partagés qui vont globalement du deuxième au huitième rang. Le Centre d'aide en maths et sciences lui aussi fait l'objet d'avis partagés (du rang 3 au rang 9), mais un peu moins favorable que pour le précédent. Cet avis est illustré par les 2 diagrammes ci-après.

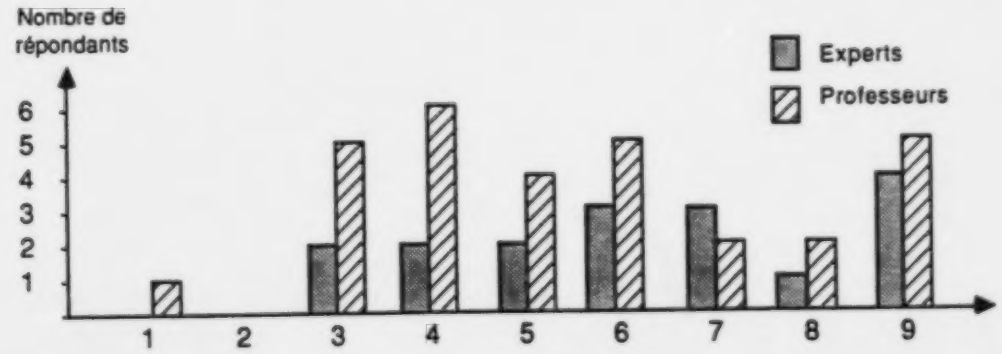
[40] Le détail de ces résultats apparaît dans le chapitre 3.5 où sont effectuées l'analyse et l'interprétation des résultats concernant le système d'aaa.

Figure 3.4 Rang attribué au tutorat par les pairs en français écrit parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 18 experts



Rang d'importance attribué à l'activité 4-F

Figure 3.5 Rang attribué au tutorat par les pairs en mathématiques et en sciences parmi 9 activités par les 34 professeurs de l'échantillon et 17 experts



Rang d'importance attribué à l'activité 4-M

3.4.2 Étude de l'avis des experts

Une dizaine d'experts considère que le CAA est *un mal nécessaire et qu'il serait préférable de rapatrier l'aide dont les étudiants ont besoin dans le cadre de la classe.* Cependant le CAA présente plusieurs avantages pédagogiques :

- *les étudiants qui sont obligés de se déplacer pour aller recevoir de l'aide sont dans une meilleure situation pour prendre conscience de leurs lacunes et en assumer les conséquences;*
- *l'aide par les pairs est plus efficace au CAA que lorsqu'elle se pratique de façon informelle;*
- *les professeurs au CAA se sentent plus «disponibles» car ils ne sont pas préoccupés par l'évaluation des apprentissages; il sont en stricte relation d'aide;*
- *enfin, le CAA est bien implanté, ce qui a beaucoup aidé à renforcer la politique du français et a sensibilisé un plus grand nombre d'intervenants à la qualité de langue.*

Des problèmes subsistent :

> *Le CAA ne rejoint pas forcément tous les étudiants qui en auraient vraiment besoin [41]. D'autre part, le CAA ne doit pas subsister comme un micro-service d'aaa au sein du système; il faut pour cela que son rôle et ses objectifs soient mieux définis. Pour ce qui est de son mode de fonctionnement, un expert le trouve trop rigide, un autre le trouve convenable.*

En résumé, bien que les avis des membres de la communauté collégiale soient partagés, le Centre d'aide occupe, aux yeux de la majorité, une place centrale, sinon «la» place centrale dans le système d'aaa. L'effet d'entraînement indirect qu'il exerce sur les étudiants est produit par le fait que de nombreux professeurs ont haussé leurs exigences en matière de langue, les étudiants n'ayant plus la possibilité d'utiliser l'argument défaitiste : «Je ne suis pas bon en français»; la ressource en aaa est à leur disposition.

[41] Il semble que les étudiants adultes apprécient et utilisent beaucoup le Centre d'aide.

3.4.3 Étude de l'évaluation effectuée par les responsables du Centre d'aide

En juin 1992, ces responsables présentent dans leur rapport annuel les données quantitatives qui permettent de tirer un bilan du fonctionnement du Centre : besoins mentionnés, nombre d'heures de tutorat, relevés de fréquentation... Ces données, assorties d'une réflexion sur le Centre d'aide, depuis sa création en 1990 [42], sont utilisées pour ébaucher une évaluation :

> ...de plus en plus d'étudiants viennent passer quelques minutes ou quelques heures durant leur année scolaire pour se faire aider dans la maîtrise de leur communication écrite, de leur connaissance sur les préalables en mathématiques...
> Il n'est aucunement prouvé que le taux d'échec, d'abandon ou de persistance a bougé d'un iota grâce à la formule de tutorat par les pairs. Cependant nous pouvons affirmer que cette formule a eu un impact psychologique et synergétique grandissant sur la communauté collégiale.

Cette évaluation est complétée et précisée dans le bilan de l'année suivante (Franchomme,1993) :

> Un des critères importants chez l'aidé est de le voir faire une démarche «volontaire», cependant on constate que l'élève en difficulté n'a que rarement le réflexe de se rendre lui-même au CAA afin d'obtenir de l'aide. C'est pour cela que l'action des professeurs, intervenants premiers et privilégiés, est primordiale [43]. Souvent ce sont eux qui dirigeront leurs élèves vers le centre.

3.4.4 Étude des perceptions des étudiants

Ces perceptions proviennent du QSE (questions 3a, b, c, d, 8d, f et commentaires) présentées à la section 3.5.4 (p. 107). Sur l'ensemble de l'échantillon, seulement sept étudiants affirment avoir fréquenté souvent le Centre d'aide en français, deux l'ont fait en maths. La grande majorité des répondants affirme n'avoir jamais eu recours à l'un (plus de 75%) ou à l'autre (plus de 85%). Malgré cela ils sont plutôt d'avis que les services qu'ils ont reçus en aaa au Collège ont répondu à leurs besoins d'ordre cognitif ou méthodologique (4) et d'intégration au milieu (7).

Analyse et interprétation

Le nombre restreint d'étudiants de l'échantillon, ayant consulté le CAA, nous limite dans l'interprétation des résultats. Cependant, les quelques étudiants qui ont émis des commentaires semblent très conscients de la nécessité d'être fermement décidés à réussir pour que cela se produise et attribuent ainsi au CAA un rôle complémentaire dans la réussite. Cette constation avait d'ailleurs déjà été exprimée dans des études précédentes à l'effet de responsabiliser l'étudiant à propos de sa formation.

---

[42] Le Centre d'aide a vu le jour en 1985, sans ressource, animé par des bénévoles.

[43] Nous soulignons.

3.4.5 Étude des résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés au Centre d'aide

Tableau 3.9 Tableau comparatif des résultats scolaires des étudiants tuteurs et des étudiants aidés avant, durant et après l'aide

		Moyenne				Moyenne				Moyenne			
		Av.	D	p	n	D	Ap.	p	n	Av.	Ap.	p	n
Math	T	84,80	81,39	0,002	88	83,07	81,42	0,159	45	82,48	80,50	0,150	46
	A	62,14	50,64	0,031	14	52,36	51,64	0,450	22	73,00	56,00	0,095	2
Fran	T	79,72	78,36	0,050	116	79,78	79,33	0,313	60	80,00	79,52	0,322	61
	A	67,62	71,78	0,002	83	72,23	69,04	0,014	100	67,14	68,63	0,253	57
Phil	T	82,69	81,79	0,133	119	83,64	80,28	0,007	58	79,72	79,65	0,482	60
	A	70,76	71,36	0,336	85	71,51	70,43	0,299	89	71,23	75,15	0,004	48

Légende :

A : Aidé
Av. : Avant la session d'aide
Ap. : Après la session d'aide
D : Durant la session d'aide
p : probabilité unilatérale
n : nombre d'étudiants
T : Tuteur
Grisé : résultats significatifs au seuil de signification de 5 %
Moyenne : d'un cours de math, de français ou de philosophie suivi avant (Av.), durant (D) ou après (Ap.) la session d'aide

Analyse des résultats en mathématiques

Les résultats semblent indiquer que les étudiants, qu'ils soient aidés ou tuteurs, réussissent mieux avant la session d'aide que durant celle-ci. Pour les aidés, cette constatation porte davantage à conséquence. On peut penser à plusieurs raisons à ce phénomène.

Il faut se rappeler que l'aide en mathématiques se fait sur les préalables. Un étudiant qui vient consulter a, par conséquent, non seulement à travailler sur les préalables qu'il ne maîtrise pas, mais aussi sur la tâche précise à accomplir dans le cours auquel il est inscrit. Cette lourdeur peut-elle avoir une répercussion sur la perception de l'aidé quant à sa capacité de réussir ou sur le réalisme de son succès ? Le fait de ne pas travailler sur la tâche précise à accomplir dans l'immédiat, parce que l'on travaille sur les préalables, peut-il décourager l'étudiant aidé puisqu'il a une double tâche à accomplir ?

Si les difficultés majeures concernent les préalables, le fait de consulter quatre fois (on considère qu'il y a suivi en mathématiques et sciences quand l'étudiant consulte au moins quatre fois) durant la session est-il suffisant pour régler cette difficulté et réussir le cours auquel l'étudiant est inscrit ?

On peut aussi se demander : Est-ce que l'étudiant vient consulter le Centre d'aide en mathématique quand le problème est grave, voire même «désespéré» ? Cette situation peut-elle nuire à l'atteinte des objectifs du cours pour lequel l'étudiant consulte? Notons cependant que cette constatation vaut pour 14 étudiants seulement, puisqu'ils étaient les seuls à avoir des notes à une session antérieure à l'aide. Ajoutons qu'il fut difficile de faire des comparaisons compte tenu du fait que les étudiants, pour la grande majorité, n'avaient pas de cours de mathématiques après la session d'aide. Dans le même ordre d'idées, il est difficile de savoir si l'aide a eu ou pas des répercussions positives sur d'autres cours où la réussite en mathématiques est importante.

Enfin, on peut se questionner sur la prise en charge réelle de l'apprentissage. N'y aurait-il pas lieu, comme l'ont souligné certains experts, d'intégrer cette aide à la classe à l'intérieur des périodes d'exercices, de façon à ce que l'étudiant n'ait pas l'impression d'une double tâche à accomplir ? D'autre part, les étudiantes et étudiants qui bénéficient d'une aide s'en remettent-ils trop à cette aide et pas assez à leurs propres ressources ? Ceci rejoint les commentaires de quelques étudiants au QSE, qui attribuent leur succès au seul fait d'être personnellement décidés à réussir leurs cours, et qui ne voient dans le Centre d'aide qu'un lieu où on s'occupe de ceux qui n'auraient pas encore pris cette décision. On ne peut limiter le Centre à cette perception, mais peut-être serait-il intéressant d'intégrer davantage à l'aide des interventions portant sur la motivation et la responsabilisation des aidés.

Pour les tuteurs, dont les résultats diminuent aussi, on peut se demander si le fait de donner du temps au Centre d'aide leur laisse moins de temps pour leurs études. Il faut ajouter que la majorité des tuteurs sont en quatrième session, soit celle qui précède leur entrée à l'université. Comme les résultats de cette session ne sont pas considérés pour l'admission, il se peut qu'il y

ait un léger relâchement chez ces derniers. De plus, le cours suivi en quatrième session pourrait être considéré comme plus exigeant.

Analyse des résultats en français et en philosophie

La note en français augmente significativement chez les aidés entre la session précédente et la première session d'aide (p=0,002 et n=83). Après la session d'aide, la note diminue significativement, quoique de façon un peu moins accentuée (p=0,014 et n=100).

Les étudiants aidés sont suivis toutes les deux semaines environ, soit à raison d'au moins six rencontres en 16 semaines. Donc, on peut présumer que lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, les difficultés d'identification de leurs problèmes ressurgissent.

Étant donné que 84% des aidés ont un suivi en français durant une seule session, on peut dire qu'ils auraient eu besoin d'un suivi sur plus d'une session pour maintenir ou augmenter leur note en français dans les sessions subséquentes. On peut se demander s'ils consultent plus souvent pour des problèmes ponctuels.

On pourrait regarder, comme pour l'aide en mathématiques, dans quelle mesure l'aidant ne fait pas, jusqu'à un certain point, une partie du travail de l'aidé, ne serait-ce qu'au niveau de l'identification des difficultés de ce dernier. En français écrit, l'étudiant qui demande de l'aide doit tout de même fournir une certaine part de travail, car les tuteurs ne font que souligner les fautes sans pour autant les corriger. L'engagement plus direct de l'aidé devrait passer ici par le développement de son esprit critique en français écrit.

On se rappelera que nous avons considéré les résultats en philosophie parce ce que nous voulions voir si la maîtrise de la langue avait un impact sur l'argumentation et le raisonnement. A ce chapitre, il est intéressant de constater une amélioration significative chez une partie des étudiants (48) qui avaient un cours de philo à la session précédant et à la session suivant l'aide en français. On pourrait attribuer cette amélioration au fait que ces mêmes étudiants ont bénéficié plus souvent que les autres (1,6 sessions contre 1,1 sessions d'aide en moyenne) d'un suivi de plus d'une session au Centre d'aide en français. Pourrait-on penser aussi que les interventions des tuteurs en français se font sentir dans la structuration de la pensée ? On peut du moins l'espérer, tout en sachant bien qu'il serait très difficile de le prouver.

Critique de la méthode

Conditions

La méthodologie utilisée est quelque peu lourde. En effet, le recueil des informations et la saisie de données ont nécessité environ soixante-quinze heures. De plus, pour avoir accès aux résultats scolaires des étudiant(e)s on doit d'abord obtenir l'autorisation de l'administration et attendre environ une dizaine de jours après la fin de la session, pour y avoir accès.

Validité

Le fait de comparer les notes des étudiant(e)s ayant fréquenté le Centre d'aide, avant, pendant et après la session d'aide est intéressante. Cependant cette façon de procéder a diminué le nombre de données à traiter. Conséquemment il est difficile de tirer des conclusions valables parce que souvent nous n'avions pas de points de comparaison avant ou après la session d'aide. En effet, les étudiants n'avaient pas toujours suivi de cours de français, de mathématiques ou de philosophie soit avant ou après la session d'aide ou l'avaient fait trop longtemps avant (5-6 ans parfois) pour faire une comparaison. Malgré cette faiblesse méthodologique, les résultats significatifs obtenus vont dans le même sens que d'autres études faites dans le réseau (Désy, 1990).

Nous croyons donc qu'il n'est pas essentiel de refaire une telle analyse, mais plutôt, comme le dit Désy (1990), modifier certaines conditions d'admissibilité et de fréquentation du Centre d'aide qui permettraient, peut-être davantage, de rejoindre la clientèle qui en a le plus besoin et de viser la prise en charge de plus en plus importante de sa formation par l'étudiant lui-même. Il y aurait lieu de travailler au développement de stratégies qui permettraient d'identifier les étudiants qui en ont besoin et de soutenir l'enseignant dans une première démarche auprès de ceux-ci.

Par ailleurs, on pourrait se pencher sur le type d'aide accordée à l'étudiant (sur les préalables ou sur les difficultés vécues ou autres), sur le nombre de rencontres nécessaires pour assurer un suivi, sur l'encadrement donné par les tuteurs. Enfin, il serait intéressant de se questionner sur une façon d'intégrer davantage à l'aide d'interventions portant sur la motivation et la responsabilisation des aidés. Peut-être serait-il avantageux de pousser plus loin l'observation du comportement de l'étudiant lorsqu'il est livré à lui-même ?

3.4.6 Jugement général sur l'évaluation du tutorat par les pairs

L'évaluation de cet aspect du système d'aaa a été faite fort profondément et cette évaluation continue de nous questionner sur l'organisation et le contexte dans lequel s'effectue cette aide.

Les opinions recueillies pour un échantillon d'étudiants d'un peu partout ne permettent pas de connaître l'effet réel de ce service, puisque plus de 75% d'entre eux n'avaient jamais consulté le CAA en français écrit et plus de 85% n'avaient pas consulté le CAA en mathématiques ou en sciences. Dans ce sens, le questionnaire aux usagers du Centre permet mieux de cerner l'aide apportée et de voir si on a répondu à un besoin de la personne.

Si on évalue les «performances» du CAA à partir des notes des étudiants, on se retrouve devant un cul-de-sac. Aucune comparaison avec d'autres étudiants «équivalents» n'est scientifiquement possible et les usagers ne peuvent même pas se comparer à eux-mêmes, dans les sessions précédentes ou suivantes, puisqu'ils ne sentaient pas alors le besoin de consulter au Centre; peut-être avaient-ils moins de difficultés avant ou après que durant la session où l'aide a eu lieu. Il est également difficile d'évaluer, autrement que par des perceptions, si l'aide apportée a augmenté la persistance des étudiants aidés.

Dans ce sens, la question 3 du questionnaire QSP et le GSP fourniront peut-être l'information la plus riche, tout en ayant l'inconvénient de ne comporter que des questions ouvertes qui demandent une analyse élaborée du contenu et ne se prêtent pas au traitement quantitatif.

Un aspect nouveau, qui n'avait pas été évalué, a ressurgi : la motivation et la prise en charge de ses apprentissages par l'étudiant qui vient chercher l'aide. Si on veut en faire une évaluation, cela peut supposer des modifications dans la façon même d'aider. Cet ajout au processus d'évaluation ne peut donc se faire sans la concertation de tous les intervenants du Centre et sans leur approbation, d'autant plus que ce sont eux qui décident de la teneur des questionnaires de perception aux usagers, qui rédigent et qui distribuent ces questionnaires.

3.5 ÉVALUATION DU SYSTÈME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE DANS SON ENSEMBLE

Cette partie de l'évaluation a été réalisée selon le cadre conceptuel dont il a été question plus haut. Nous avons défini le système d'aaa selon les 4 concepts : complétude, cohérence, stabilité et efficacité.

Pour analyser et évaluer l'ensemble du système d'aaa nous avons récolté des données à l'aide de divers outils. Ils sont regroupés ci-dessous, selon l'ordre de leur présentation :

1. Analyse documentaire appliquée aux documents institutionnels du collège.
2. Étude des perceptions des professeurs et des experts.
3. Étude de l'avis des experts.
4. Étude des perceptions des étudiants.
5. Étude des résultats scolaires des étudiants de quatre programmes et de ceux de l'ensemble du Collège.

3.5.1 Résultats et interprétation de l'analyse documentaire des écrits institutionnels

Les résultats obtenus par l'application des deux tableaux de la Grille d'analyse documentaire (GAD) sont présentés ci-dessous. Ces résultats sont de deux ordres : descriptif (terminologie, prémisses et objectifs du plan) et analytique. Il sont présentés sur les grilles mêmes qui servent à étudier les documents.

Tableau 3.10 Résultats de l'analyse documentaire effectuée à partir de la grille d'analyse documentaire (GAD)

Grille d'analyse documentaire

Résumé des éléments du Plan d'aide à l'apprentissage

Cette étape est préalable à l'analyse documentaire. Elle commence par l'étude de la terminologie.

Définition de l'aide à l'apprentissage : ensemble des initiatives entreprises spécifiquement pour assister le cheminement d'apprentissage, initiatives se traduisant par des interventions auprès de l'étudiant lui-même, par le soutien aux intervenants ou par la mise en place de conditions facilitantes. Cette définition réfère aux «initiatives spécifiques au cheminement des apprentissages» .

On définit l'**apprentissage** comme un processus cyclique comportant trois phases : l'acquisition, l'organisation et l'expression. L'apprentissage est en relation avec l'enseignement.

Termes utilisés pour définir les difficultés des étudiants :

- L'acquisition : difficultés reliées au domaine affectif (manque d'intérêt, de motivation), au domaine cognitif (aptitudes et prédispositions générales, maîtrise insuffisante des préalables scolaires, des habiletés de lecture) ou encore difficultés reliées au choix du domaine des études ;
- L'organisation : développement insuffisant des habiletés cognitives d'ordre supérieur (analyse, synthèse, raisonnement logique) ou des habiletés métacognitives (réflexion, autocritique), méthodologie de travail déficiente, stratégies d'études inadéquates, mauvaise gestion du temps, manque de concentration et de persistance dans l'effort ;
- L'expression : manque de maîtrise des habiletés de verbalisation ou d'écriture, manifestations excessives d'anxiété et de stress, incapacité à effectuer le transfert des acquis et manque de créativité.

L'étude du plan d'aaa est le deuxième préalable à l'analyse documentaire. Il est construit à partir du cadre théorique de Pascarella (1985), qui classe les activités en cinq champs d'interventions :

- interventions à caractère pédagogique : l'enseignement est l'activité privilégiée de soutien à l'apprentissage ;
- interactions professionnelles et autres : soutien assuré aux étudiants aussi bien qu'aux enseignants, API, orientation et éducation à la carrière, psychologie ;
- environnement organisationnel : normes d'admission, politiques, taille des groupes, calendrier, horaires, normes de réussite... ;
- environnement institutionnel : services aux étudiants, accueil ;
- recherche et développement, perfectionnement et animation : activités de recherche visant à expliquer les phénomènes reliés à l'apprentissage, activités de développement orientées vers l'élaboration d'outils et d'approches sur lesquels appuyer l'enseignement, activités de perfectionnement visant à améliorer les compétences des intervenants en aaa et activités d'animation de l'ensemble de ces démarches.

Nous pouvons constater que le premier champ se réfère à un des facteurs directement reliés à l'apprentissage, la qualité de la pédagogie, tandis que les autres se réfèrent aux facteurs indirects ou aux conditions facilitant l'apprentissage (Blouin 1990).

Prémisses sur lesquelles repose le programme d'aaa :

1. L'étudiant est le principal agent responsable de son apprentissage.
2. La plupart des étudiants vivent des difficultés à un moment ou à un autre de leur cheminement d'apprentissage.
3. Il est possible d'aider les étudiants dans leur cheminement d'apprentissage.
4. L'enseignant est la personne ressource dont l'intervention est la plus importante en aide à l'apprentissage.
5. D'autres interventions sont nécessaires au soutien de l'apprentissage.
6. L'institution doit mettre en oeuvre tous les moyens à sa portée pour soutenir le cheminement d'apprentissage des étudiants qu'elle admet.

Trois de ces prémisses se réfèrent aux facteurs reliés directement à l'apprentissage : les prémisses 1, 2 et 4. Quant aux prémisses 3, 5 et 6, elles se réfèrent aux dimensions indirectement reliées à l'apprentissage.

Objectifs du Plan de développement de l'aaa :

1. Accroître les chances de réussite dans les cours.
2. Augmenter la persistance aux études.
3. Améliorer la qualité des apprentissages.
4. Diminuer les coûts personnels, sociaux et financiers associés à la non-réussite au collégial.

Nous observons que trois des objectifs cités sont dirigés vers la réussite, la persistance et la qualité de l'apprentissage, éléments qui influencent le choix des activités prévues dans le plan. Le quatrième est plutôt associé à des aspects indirects, quoique non négligeables de l'apprentissage.

Liste des documents à analyser

- Plan de développement du Collège (91-95) ;
- Plans d'action :
  - des Services pédagogiques (91-93) ;
  - de l'organisation et du cheminement scolaires (92-93) ;
  - de l'Éducation des adultes (92-93) ;
  - du service de psycho-orientation (92-93) ;
  - des secteurs (92-93) ;
  - des départements (92-93) ;
- Rapport annuel du collège (91-92) ;
- Rapport des réalisations des Services pédagogiques (91-93) ;
- Rapport d'évaluation des projets d'encadrement (Hiver 1993) ;
- Rapport du Centre d'aide (1992).

Cette liste nous semble suffisante, compte tenu que nous pouvons ainsi faire le tour non seulement des documents administratifs mais aussi des documents qui sont près des intervenants en ligne directe avec les étudiants c'est-à-dire les enseignants, les API, les aidants.

Légende du tableau :

Vue d'ensemble des documents institutionnels examinés à la lumière du plan d'aide à l'apprentissage

An : année d'entrée en vigueur de l'activité ;
P : indique à quelle Prémisse du Plan d'aaa se réfère l'activité ;
O : indique à quel Objectif du Plan d'aaa se réfère l'activité ;
D : indique si l'activité inclut un Dépistage ;
É : indique si une Évaluation a été faite ou prévue ;
d : indique une activité ayant un effet direct sur l'apprentissage ;
i : indique une activité ayant un effet indirect sur l'apprentissage ;
ic : indique une activité intégrée à la classe.

Abréviations des les documents analysés :

- Plan de développement du Collège (91-95) : **P.Dév.C.** ;
- Plan d'action du Collège (91-93) : **P.ac.C.** ;
- Plan d'action de la Direction des Services pédagogiques (91-93) : **P.ac.DSP** ;
- Plan d'action du Service de la recherche et du développement (92-93) : **P.ac.R et D.** ;
- Plan d'action pour l'Éducation aux adultes (92-93) : **P.ac.É.ad.** ;
- Plan d'action des Secteurs (92-93) : **P. ac.Secteur I, II, III** ;
- Plan d'action des Départements (92-93) : **Départements** ;
- Plan d'action du Service de l'organisation et du cheminement scolaire (92-93) : **P.ac.Org.sco.** ;
- Plan d'action du Service de psychologie orientation : **P.ac.psy-orien.** ;
- Projets d'encadrement : **Pr.encad.** ;
- Réalisations de la Direction des Services pédagogiques (91-92) : **Réa.DSP** ;
- Rapport annuel du Collège (91-92) : **Rap.C.** ;
- Rapport des activités du CPEC (92-93) : **Rap.CPEC.** ;
- Rapport des activités du Centre d'aide (91-92) : **Rap.C.aaa.** ;

Tableau 3.11 **Vue d'ensemble des documents institutionnels examinés à la lumière du plan d'aide à l'apprentissage**

La mission éducative du collège

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	I	ic		
Plan de dév. en aaa									
1.1 Aaa objectifs prioritaires	90	6	4			x		x	P.dév.C. 91-95 P.ac.C. 91-93 P.ac.Ed.ad. 92-93
1.2 Comité conseil	90	6	6			x			
1.3 Suivi du plan d'aaa	90	6	4			x		x	Rap.C.91-92 P.dev.C. 91-95 P.ac.DSP 91-93
1.4 Activité institutionnelle annuelle sur aaa	90	4,6	3			x		x	P.dev.C. 91-95 P.ac.DSP 91-93 P.ac.R et D 92-93
1.5 Politique d'évaluation des apprentissages	86	5,6	1			x		x	P.ac.DSP 91-93 Rap.C. 91-92 P.ac.Sec III Départements
1.6 Politiques du français	92	5,6	1			x		x	Rap.C.91-93 P.ac.DSP 91-93 Départements
1.7 Plan de perfectionnement intervenants en aaa	90	4,6	3						P.ac.DSP 91-93 P.ac.R et D 92-93 P.ac.Org.sco. 92-93
1.8 Ressources en aaa	89	6	1,2,3,4		x	x		x	Réa.DSP 91-92 SP P.ac. DSP 91-93

Soutien et harmonisation de l'encadrement et du cheminement d'apprentissage

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	i	ic		
Plan de dév. en aaa									
2.1 Appropriation objectifs programme / formation fondamentale	nov91-janv92	5,6	3			x		x	P.ac.C. 91-95 Rap.C. 91-92 P.ac.C. 91-93 Pro.encad.92-93 et Départements
2.2 Plans de cours reflets des objectifs de formation et aaa	87	1,4	1,3, 4		x			x	Départements P.dev.C. 91-95
2.3 Dossier étudiant	90	2,3, 4	2,4			x			Initiatives départementales, pro.encad. 92-93, non institutionnalisé
2.4 Mécanismes de concertation des intervenants d'un programme	90	1,2, 3,4, 5	1,2		x			x	P.dev.C. 91-95 Réa.DSP 91-92 P.ac.C. 91-93 Rap.C. 91-92 Départements Pro.encad.92-93
2.5 Soutien aux intervenants : renouvellement pratiques pédagogiques et encadrement	90	1,4, 5	3		x			x	Rapp.CPEC 92-93

Soutien et harmonisation de l'encadrement et du cheminement d'apprentissage

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
Plan de dév. en aaa					d	i	ic		
2.1 Appropriation objectifs programme / formation fondamentale	nov91-janv92	5,6	3			x		x	P.ac.C. 91-95 Rap.C. 91-92 P.ac.C. 91-93 Pro.encad.92-93 et Départements
2.2 Plans de cours reflets des objectifs de formation et aaa	87	1,4	1,3, 4		x			x	Départements P.dev.C. 91-95
2.3 Dossier étudiant	90	2,3, 4	2,4			x			Initiatives départe-mentales, pro.encad. 92-93, non institutionnalisé
2.4 Mécanismes de concertation des intervenants d'un programme	90	1,2, 3,4, 5	1,2		x			x	P.dev.C. 91-95 Réa.DSP 91-92 P.ac.C. 91-93 Rap.C. 91-92 Départements Pro.encad.92-93
2.5 Soutien aux intervenants : renouvellement pratiques pédagogiques et encadrement	90	1,4, 5	3		x			x	Rapp.CPEC 92-93

Mise en place d'une structure organisationnelle favorisant la réussite

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
Plan de dév. en aaa					d	i	ic		
3.1 Décentralisation S.A.P.I.	90	3,5, 6	4			x		x	Mesure appréciée
3.2 Formation de groupes stables	90	5,6	1,2, 3			x		I	P.dev.C. 91-95 P.ac.DSP 92-93 : Maintien gr. stables
3.3 Réduire la taille des groupes 1ère année	90	5,6	1,2, 3			x		N	Rap. C.91-92 : Maintien
3.4 Horaire reflet de aaa	90	5,6	1,2, 3			x		2	P.dev.C. 91-95
3.5 Résultats d'évaluation à la mi-session	90	5,6	1,2, 4			x		x	P.ac.DSP : étude de l'opportunité 92-93
3.6 Politique des cours complémentaires	90	5,6	1,2			x			En voie de rédaction P.ac.DSP 91-93 Réa.DSP 91-92
3.7 Évaluation des modalités organisationnelles	90	6				x		2	Prévues dans le présent projet

(1) : non réalisée au Collège de Sherbrooke mais ailleurs (Lasnier 1992)
(2) : prévue mais non réalisée

Adaptation au collégial et développement d'un sentiment d'appartenance à l'institution

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	i	ic		
Plan de dév. en san									
4.1 Information réaliste et précise sur les études collégiales	90	1,2, 5,6	1,2			x		N	Départements;P.ac.org sco. Rencontre annuelle avec C.O. et P.O.C.C. du secondaire
4.2 Activités d'accueil	86	5,6	2			x		2	Rap.C. 93-92 P.ac. C. 91-93 Départements
4.3 Guide de l'étudiant	71	5,6	2			x			Institutionnel et Initiatives de Départements
4.4 Soutien aux regroupements et clubs		5,6	2			x			Réa.DSP 91-92 P.ac.C. 91-93 Initiatives départementales
4.5 Expérimenter et évaluer les projets d'intégration au milieu	90	5	2			x	x	O	Pro. encad.92-93 Rap. C. 91-92 P.ac.DSP 91-93 P.dev.C. 91-95

Orientation et choix de la carrière

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
Plan de dév. en aaa					d	i	ic		
5.1 Assistance professionnelle en orientation	81	1,2, 5,6	1,2		x			2	Rap.C.91-92 Pl. ac.C. 91-93 P.dev. C. 91-95 P.ac. Psy-orien.(92-93) Départements
5.2 Structure d'aide par les pairs en orientation	90					x			Reporté
5.3 Programme d'éducation à la carrière en classe		1,2, 3	1,2			x			P.ac.Psy-Orien.(92-93)
5.4 Étude de la possibilité d'offrir un profil exploratoire	91-92	1,2, 3,5, 6	1,2, 3			x			P.ac.DSP pour Aut 93

Identification des clientèles de l'aide à l'apprentissage

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	i	ic		
Plan de dév. en aaa									
6.1 Encourager le dépistage	90	3,5	1		x				Pro.encad. 92-93 Départements P.ac.DSP 91-93 Centre d'aide : français, maths, MTI...
6.2 Appliquer typologie du plan dev. en aaa	90	3,5	6	x	x			x	Projet de recherche Duranleau, Pelletier Non retenue
6.3 Identification des clientèles à risque	90	3,5	1,2	x		x	x	x	Départements : maths, français, philo (MTI) Centre d'aide P.ac.DSP 91-93 Pro.encad. 92-93
6.4 Rendre cette information accessible	90	2,3, 4	1,2			x			Initiatives départementales Pro. encad. 92-93

Assistance aux étudiants à risque et en difficulté d'apprentissage

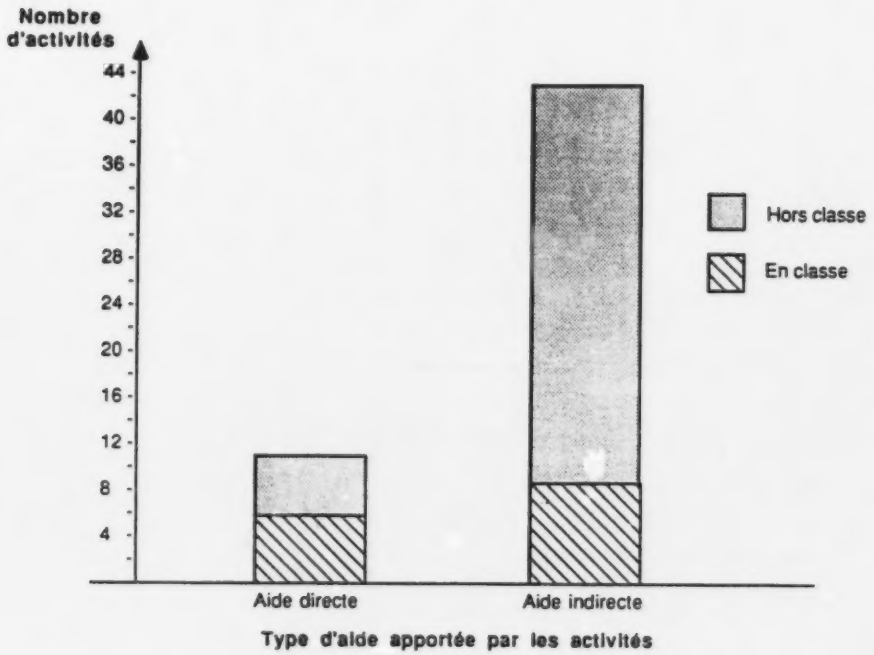
Intervention\activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	i	ic		
Plan de dév. en aaa									
7.1 et 7.2 Développer pratique d'encadrement et assurer le suivi	90	1,2 3,4 5,6	1,2	x		x			Départements Pro. encad. 92-93 P.ac.DSP 91-93 Le dév. C. 91-95
7.3 Mesures spéciales	90	6	1,3, 4	x	x			x	Centre d'aide Pro. encad. 92-93 MTI P.ac.DSP 91-93 Pl.ac.Orgsco 92-93
7.4 Maintenir et développer le Centre d'aide	90	6	1,3	x		x		x	P.ac.DSP 91-93 Rap. Caa 91-92
7.5 Application du modèle intégré d'intervention en aaa du projet de recherche Duranleau et al.	90	3,5	1	x	x			x	Appliqué durant seulement un an Reporté
7.6 Expérimentation et évaluation de modèles d'encadrement	90	1,2 3,4	1,3	x		x		x	En cours avec pro. encad.92-93, initiatives individuelles de départements

Renforcement de la réussite

Intervention/activité	An	P	O	D	Interventions			É	Citée dans...
					d	I	ic		
Plan de dév. en aas									
8.1 Mérite étudiant	87	5	2			x		x	Rap.C. 91-92 P.ac C. 91-93
8.2 Soutien d'activités soulignant efforts des étudiants	90	5	2			x			Rap. C. 91-92
8.3 Soutien à la participation aux concours et compétitions	90	5	2,3			x			P.ac.C. 91-93 P.ac. Secteur I
8.4 Favoriser l'émergence de projets et réalisations étudiants	90	5	2,3			x			
8.5 Préparer à l'excellence	90	5	2,3			x			Associé à 8.3
8.6 Proposer des activités d'enrichissement	90	5	3			x			Départements

Les informations fournies par la grille d'analyse documentaire (GAD) peuvent être regroupées selon deux catégories d'aide : directe et indirecte

Figure 3.6 Types d'aide apportée par les activités répertoriées dans le Plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke



Ce diagramme révèle les éléments suivants :

- Six activités sont directement reliées à l'apprentissage en classe (MTI, français récupération, plans de cours, dépistage des préalables et des qualités personnelles liées à la réussite dans le programme, ressources diverses en aaa);
- Hui activités sont indirectement reliées à l'apprentissage, mais sont intégrées à la classe (les principales sont : les résultats d'évaluation à la mi-session, les projets et l'expérimentation en encadrement, groupes stables et la réduction de la taille des groupes);
- Cinq activités sont directement reliées à l'apprentissage, mais extérieures à la classe (Centre d'aide, dossier étudiant, mécanismes de concertation...);
- Trente-cinq activités sont indirectement reliées à l'apprentissage et sont exécutées hors classe (comité conseil, activités institutionnelles annuelles en aaa, politique d'évaluation, politique du français...).

Nous avons tenté d'illustrer, à l'aide de ce diagramme, l'équilibre entre les activités qui sont directement ou indirectement reliées à l'apprentissage, intégrées ou non intégrées à la classe. Il est difficile d'obtenir un portrait réel de cet équilibre, car les écrits consultés mettent plus souvent en évidence une grande quantité d'activités extérieures à la classe, celles-ci bénéficiant fréquemment d'allocation de ressources. Ceci reflète aussi le fait que l'aaa a été vécue depuis quelques années comme un incendie à éteindre à grande échelle et ne veut pas dire que dans les classes les professeurs n'en font pas.

Ajoutons qu'une telle image ne tient pas compte du type d'aide accordée, de sa qualité et de l'importance relative de chaque activité. Malgré ce fait, ce diagramme donne une perspective critique dont on peut se servir dans une visée pédagogique qui tenterait d'équilibrer les deux types d'activités.

Si les administrateurs ont un rôle à jouer en aaa, leur intervention devrait soutenir les professeurs plutôt que de multiplier les activités hors classe. Ce constat s'ajoute à ceux de Roy (1991), de Dorais (1989) et d'Inchauspé (1993) qui considèrent l'enseignant comme le pivot de l'aaa.

Enfin, la **cohérence** inclut la vérification de la référence aux prémisses de l'aaa dans le plan; le tableau de compilation de l'analyse des documents révèle que toutes les prémisses sont évoquées et qu'on peut, réciproquement, associer au moins une prémisse à chaque activité. Les quatre premières prémisses [44] sont les plus reliées au processus d'apprentissage. Mais comme les activités hors classe sont plus détaillées dans les écrits, comme on vient de le voir, ces prémisses sont moins évoquées que les deux dernières qui attribuent un rôle plutôt organisationnel à l'aide.

Nous constatons que le système d'aaa, tel qu'il apparait dans les écrits, est construit plus autour des structures organisationnelles qu'autour des activités pédagogiques en classe. Les écrits ne sont pas un miroir fidèle de la réalité puisqu'on sait que, dans les faits, les professeurs sont très préoccupés par la dimension d'aaa en classe; généralement c'est dans les rencontres de concertation par département ou par programme qu'ils font état de leurs diverses initiatives et nous ne possédons pas de moyens de les vérifier.

Le diagramme ci-dessus a révélé un certain décalage entre les écrits et le vécu. Dans les écrits, il y a plus d'activités d'aaa indirectes et hors classe, alors que les prémisses mettent l'accent sur la responsabilité des étudiants et sur le rôle du professeur. Par contre, il y a cohérence entre les objectifs du plan et les écrits où sont mentionnées la persistance aux études, la réussite et la qualité des apprentissages.

Nous pouvons, à l'aide d'un tel tableau, visualiser l'effet d'autorégulation du système entre les écrits et la pratique. Le plan prévoit des activités d'aaa qui n'ont jamais été réalisées.

---

[44] 1. L'étudiant est le principal agent responsable de son apprentissage ;
2. la plupart des étudiants vivent des difficultés à un moment ou à un autre de leur cheminement d'apprentissage ;
3. il est possible d'aider les étudiants dans leur cheminement d'apprentissage ;
4. l'enseignant est la personne ressource dont l'intervention est la plus importante en aaa.

Réciproquement, des activités non prévues au plan ont été mises en marche. Enfin, certaines activités sont excessivement dépendantes des personnes qui les ont mises en marche.

Globalement, les écrits institutionnels révèlent une **stabilité** de l'aaa. Plusieurs activités sont récurrentes : journées pédagogiques, Centre d'aide, projet d'encadrement, perfectionnement des personnels. Cette stabilité apparaît aussi dans une certaine permanence des personnes impliquées en aaa. Cette stabilité est illustrée par le tableau synoptique (Annexe I).

Par contre, c'est au chapitre de l'information, dont sont avides les intervenants, que la stabilité est insuffisamment assurée; il s'ensuit que les services et ressources disponibles et les réalisations sont peu publicisés.

Analyse et interprétation (GAD)

Intérêt

L'analyse des documents institutionnels s'est avérée fort intéressante pour vérifier la complétude, la cohérence et la stabilité telles que nous les avons définies (p. 33).

Le tableau 3.10 permet de voir d'un seul coup d'oeil : la complétude, la cohérence et la stabilité. En effet, le plan d'aide ayant été utilisé comme toile de fond, le tableau permet de lister les activités qui sont tenues, celles qui ont été différées et celles qui n'ont pas eu lieu. De plus, on peut vérifier si la boucle dépistage-intervention-évaluation a été respectée (complétude).

La cohérence a pu être vérifiée à l'aide des éléments suivants : par le pairage des activités à l'une ou l'autre des prémisses et à l'un ou l'autre des objectifs du plan ; à partir des critères directement ou indirectement reliés à l'apprentissage ; par l'intégration ou la non-intégration à la classe ; enfin par l'énonciation de la cohérence dans un ou plusieurs documents institutionnels.

L'inscription de la date d'entrée en vigueur de l'activité juxtaposée au tableau synoptique permet d'en vérifier la stabilité.

Le tableau est facile à réutiliser. On peut planifier des ajouts ou des retranchements tout en respectant la complétude et la cohérence par rapport au plan d'aide lui-même. En ce sens, un plan d'aide n'est pas limitatif en autant qu'on s'assure que ces ajouts ou retranchements s'harmonisent avec le plan d'aide.

Une telle analyse s'avère nécessaire, car elle permet à la fois de suivre l'évolution du système dans le temps, de visualiser concrètement sa vivacité et son appropriation par le milieu. Les idées passent, les écrits restent, dit-on.

Limite

L'analyse de la cohérence est limitée par le fait que les activités hors classe sont plus détaillées dans les écrits et que des prémisses reliées, au processus d'apprentissage, à la responsabilisation de l'étudiant ainsi qu'à la place importante de l'enseignant y sont moins évoquées.

Modification à apporter à l'instrument

Dans un premier temps, il peut paraître onéreux de lire tous les documents pertinents comme que nous l'avons fait. Si l'on veut répéter l'exercice, on peut diminuer le nombre de documents à analyser. La première partie du tableau 3.9, une fois rédigée, n'a pas besoin d'être refaite. Quant aux autres documents, on peut se limiter aux plans d'actions et aux rapports annuels des services directement engagés dans l'aaa. On ne peut cependant se soustraire à la lecture des plans d'action et des rapports annuels des départements, car ils sont les seuls écrits qui permettent de voir l'appropriation d'un plan d'aide par les principaux intéressés.

3.5.2 Étude des perceptions des professeurs et des experts

Les réponses des 55 répondants à la question 1 du questionnaire QSP se trouvent présentées ci-dessous :

Tableau 3.12 Résultats de la question 1 du questionnaire portant sur le système d'aaa, adressé aux professeurs et aux experts (QSP)

1. Pour chaque activité, indiquez si, d'après vous, elle constitue une **composante essentielle et nécessaire du système d'aide à l'apprentissage**, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :	Tout à fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout à fait en accord 6
a) le recours au professeur (en classe ou hors classe) *N.R.=3*	*0*	*0*	*0*	*1*	*4*	*44* *M=5,9*
b) l'entraide des étudiants (en classe ou hors classe) *N.R.=3*	*0*	*0*	*0*	*3*	*15*	*31* *M=5,6*
c) les ateliers en méthode de travail intellectuel offerts aux étudiants (en classe ou au Centre d'aide) *N.R.=4*	*0*	*1*	*0*	*6*	*15* *M=5,3*	*26*
d) le Centre d'aide, volet tutorat par les pairs en français *N.R.=5*	*1*	*0*	*0*	*5*	*16* *M=5,4*	*25*
e) le Centre d'aide, volet tutorat par les pairs en maths et en sciences *N.R.=5*	*1*	*0*	*1*	*3*	*16* *M=5,4*	*26*
f) les rencontres de concertation entre professeurs et/ou API affectés à un même programme *N.R.=4*	*0*	*1*	*1*	*8*	*14* *M=5,2*	*24*
g) dans le plan de cours, une description complète et précise des éléments touchant l'évaluation des apprentissages *N.R.=4*	*3*	*2*	*3*	*5*	*15* *M=4,8*	*20*
h) le service de l'aide pédagogique individuelle *N.R.=2*	*0*	*1*	*4*	*6*	*17* *M=5,1*	*22*
i) le service de psychologie et orientation *N.R.=2*	*0*	*0*	*2*	*11*	*14* *M=5,2*	*23*

Analyse et interprétation de ces résultats

Les répondants considèrent comme importantes toutes les activités d'aaa présentées simultanément. Cependant c'est le recours au professeur et l'entraide des étudiants qui sont les mieux cotées. A peu de choses près, les autres activités sont classées de la même façon. Cette perception confirme ce qui a déjà été dit à propos de l'importance de l'aaa en classe, fournie directement aux étudiants dans le but premier de favoriser l'acquisition d'habiletés intellectuelles. Bien sûr, la raison de ce jugement et la complémentarité des interventions ne peuvent être analysées sans les réponses à des questions ouvertes, telles les questions d'entrevues (GSP) et la question 3 du QSP.

Question 3 du QSP

Ces résultats doivent donc être complétés par les commentaires émis par les mêmes personnes quant à l'hypothèse de suppression d'une activité. La question posée était la suivante : «Pour chacune des interventions ou des activités, décrivez, selon vous, les conséquences qui pourraient survenir, le cas échéant, si on enlevait cette composante du système d'aaa local.» Les activités mentionnées sont : les ateliers en MTI dans le programme de Sciences humaines, le tutorat par les pairs au Centre d'aide en français, le tutorat par les pairs au Centre d'aide en maths et en sciences et les rencontres de concertation. La question suivante (4) portait sur l'effet perçu de la suppression des abandons de cours à la mi-session depuis l'automne 92.

Le tableau ci-dessous présente une compilation des réponses des 55 personnes consultées. Le total des réponses n'est pas forcément de 55 puisqu'une personne peut avoir exprimé son avis sur les habiletés, les résultats et le système.

Tableau 3.13 Résultats à la question 3 du questionnaire

	impact négatif sur les habiletés	impact négatif sur les résultats	impact négatif sur le système	peu d'impact	pas de réponse
ateliers MTI	18	10	17	6	7
tutorat français	18	8	9	3	6
tutorat maths	5	7	6	8	17
rencontres de concertation	17	2	18	4	12
fin de l'abandon	effets positifs escomptés (20) ont des réticences (12)			1	13

Le tableau ci-dessus est complété par les commentaires des répondants. En examinant cas par cas, chaque hypothèse de suppression d'une activité d'aaa, la synergie du système se révèle.

Hypothèse de suppression des ateliers en MTI : *les autres éléments du système d'aaa seraient surchargés pour compenser cette disparition (Centre d'aide, travail en classe, professeurs, rencontres de concertation). Les lacunes en MTI ne seraient pas forcément compensées car ce ne sont pas tous les profs qui peuvent y faire face.*

Hypothèse de la suppression du Centre d'aide en français : *c'est sur les professeurs que retomberait la tâche; mais le temps consacré à la discipline et les compétences des professeurs en matière de langue limiteraient la possibilité qu'ils prennent en charge le français. Il faudrait adapter tout le système d'aaa pour insérer plus d'activités d'entraide en classe de façon à mettre les étudiants plus forts au service de ceux qui ont des difficultés. Par ailleurs l'effet d'encadrement que joue le Centre d'aide ne serait pas compensé.*

Hypothèse de la suppression du Centre d'aide en maths : *il faudrait le remplacer par d'autres activités d'aaa comme les cours d'appoint et du matériel d'auto-apprentissage. Les étudiants se tourneraient peut être davantage vers leurs confrères de classe. Quelques répondants pensent que sa disparition serait moins grave que celle du Centre d'aide en français.*

Hypothèse de la suppression des rencontres de concertation : *leur effet serait probablement grand mais il est impossible de le quantifier pour le moment d'autant qu'on n'a pas encore fini d'explorer tout ce qu'elles peuvent apporter. Les liens entre les intervenants et l'effet de circulation de l'information, s'ils disparaissaient créeraient un recul au «Cégep-cafétéria», ou alors il faudrait se rabattre sur les discussions informelles. Dans les programmes techniques ces rencontres sont essentielles.*

Hypothèse de la suppression de l'abandon de cours : *l'effet sur le système n'est pas encore clair.*

Analyse et interprétation

Un coup d'oeil sur l'ensemble du tableau permet de constater que l'effet attendu sur les habiletés est toujours plus élevé que celui sur les résultats (sauf dans le cas du tutorat en maths). Les répondants ont un avis plus clair sur les ateliers en MTI et le tutorat en français que sur les trois autres activités (peu de personnes s'abstiennent de répondre). Par contre, l'effet le plus fort sur le système serait lié à une disparition des ateliers en MTI et des rencontres de concertation; on peut donc penser que pour beaucoup de répondants ce sont deux éléments majeurs. Neuf personnes seulement disent que la disparition du Centre d'aide en français aurait un impact net sur l'ensemble du système : ce résultat est surprenant et contredit son effet sur les habiletés. Cette contradiction dans les opinions apparaît dans le classement par importance des activités d'aaa (ci-dessous). Enfin, la suppression de la formule d'abandon de cours et son remplacement par

l'annulation semblent accueillis plutôt favorablement, quoique treize personnes évitent de se prononcer, car ils sont trop récents.

Par ailleurs, parmi les professeurs questionnés, les nouveaux avouent mal connaître l'ensemble du système et faire leur possible, en termes d'aaa, dans leur classe. La représentation de l'ensemble de l'aaa, selon le modèle systémique, n'est donc une réalité que pour quelques personnes. Ces dernières remarquent que la répartition des efforts en aaa n'est pas bien équilibrée : une vraie stratégie d'aaa devrait porter davantage sur le support au travail en classe. Les Centres d'aide et ateliers en MTI sont utiles, dans l'état actuel des choses, mais ne devraient pas cacher ce qui se passe à l'entrée du système, c'est-à-dire les normes d'admission. Enfin une réflexion sur le système ne doit pas passer sous silence les facteurs qui créent une nouvelle réalité étudiante : étudiants qui passent trente heures et plus par semaine sur le marché du travail, étudiants qui ont des problèmes avec leur famille, étudiants en couple, augmentation de la proportion d'adultes qui reviennent aux études, ...

Question 2 du QSP

Nous poursuivons notre analyse en présentant les données récoltées auprès des 34 professeurs de l'échantillon et des 21 experts à l'aide de la question 2 du questionnaire QSP. Cette question demande aux répondants de classer neuf activités d'aaa par ordre d'importance (la plus importante : rang 1, la moins importante : rang 9). La même importance peut être accordée à plus d'une activité, les rangs suivants étant décalés en conséquence [45].

[45] Les réponses des experts sont indiquées en caractères gras pour les distinguer de celles des professeurs. Les cases ombrées sont celles qui regroupent cinq réponses ou plus.

Tableau 3.14 Résultats de la question 2 : rang attribué au questionnaire portant sur le système d'aaa adressé aux professeurs et aux experts (QSP)

Activités	Rangs attribués aux activités								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Recours au professeurs	2 23	4 5	1 1	1 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0
Entraide des étudiants	4 2	8 10	1 4	2 5	0 3	0 2	2 1	0 1	1 3
Ateliers en MTI	0 2	0 2	4 4	2 10	4 2	4 1	2 3	1 4	1 2
Tutorat, français	10 1	2 5	3 6	1 4	3 4	3 6	4 3	2 1	0 0
Tutorat maths et Sciences	0 1	0 0	2 5	2 6	2 4	3 5	3 2	1 2	4 5
Rencontres de concertation	2 2	0 2	5 5	4 0	1 6	2 6	1 3	1 3	2 3
Plan de cours «évaluation»	1 6	3 5	2 0	1 2	2 1	2 7	0 5	1 3	2 2
Services d'API	0 1	0 1	5 3	0 1	1 6	2 5	4 5	4 3	2 5
Psycho-orientation	0 1	0 0	1 0	0 2	5 3	0 0	4 5	4 10	4 9

Analyse des résultats de ce tableau

On constate que le **recours au professeur** fait l'unanimité de la part des profs et des experts. L'**entraide des étudiants** est jugée de très importante à importante, ce qui est confirmé par l'utilisation du «parrainage et marrainage par les pairs» dans certains programmes techniques. Les **ateliers en MTI**, le **Centre d'aide en français, en maths et en sciences** recueillent des avis très partagés dans les catégories qui vont de «assez important» à «moins important». Les **rencontres de concertation** présentent des avis aussi partagés, puisque les regroupements de réponses sont discontinus et vont du troisième au dernier rang d'importance. Les **plans de cours** recueillent un bon nombre de réponses favorables et plutôt favorables, mais les répondants sont loin d'être unanimes. Les services d'**API** et de **psycho-orientation** sont jugés moins importants par rapport à l'ensemble des activités, mais là encore les avis sont assez partagés.

La question 2 du QSP permet de mieux discriminer l'importance attribuée à chaque activité en obligeant les gens à les classer en ordre [46]. On confirme en même temps les analyses faites sur les réponses du numéro 1.

Aucune information supplémentaire n'est tirée de la séparation des réponses entre experts et professeurs, les experts étant, pour la plupart, des professeurs (16 sur 21).

Critique du questionnaire adressé aux professeurs et aux experts portant sur le système d'aaa (QSP)

Consistance interne

L'analyse factorielle fait ressortir comme facteur principal les sous-questions c, d, e, f, h et i de la question 1 du QSP visant à connaître l'importance des activités dans le système, sur une échelle de 1 à 6. Ce premier facteur explique plus de 22% de la variance totale dans l'ensemble des réponses aux questions 1 et 2 de ce questionnaire.

La question 2 ne permet pas, quant à elle, de préciser un seul grand facteur : on peut cependant mentionner que les réponses des professeurs et des experts tendaient à regrouper dans un seul rang ou dans des rangs voisins les différentes activités du Centre d'aide (c : ateliers en MTI, d : aide en français écrit et e : aide en mathématiques et en sciences). Le facteur regroupant ces trois items explique 13,5% de la variance totale.

[46] Les réponses obtenues doivent très souvent être reclassifiées, aucune directive particulière n'étant donnée pour les cas d'égalités. Ainsi les rangs 11 22 333 44 deviendront 11 33 555 88 : les deux premières activités occupant deux rangs, les suivantes se retrouveront au 3e rang, mais elles occupent 2 rangs, ce qui repousse les trois suivantes au cinquième rang et les deux dernières ex-aequo au 8e rang.

Le coefficient alpha de Cronbach, obtenu par une analyse des items 1c, d, e, f, h et i de 42 enregistrements du questionnaire QSP, est de 0,87 et pourrait être amélioré à 0,88 en enlevant la question 1f. En effet, bien que les rencontres de concertation soient bien perçues par la très grande partie des intervenants, certains y trouvent peu de profit direct pour l'étudiant, comparativement aux activités du Centre d'aide (c, d, e), au Service de l'aide pédagogique individuelle (h) ou au Service de psychologie et d'orientation (i).

On ne peut trop insister sur le fait que le recours au professeur (1a) ou aux pairs (1b) et l'utilisation du plan de cours (1g) forment une classe à part d'interventions en aide à l'apprentissage, puisqu'elles existaient bien avant qu'un plan d'aide à l'apprentissage ne soit implanté au Collège et qu'on ne peut imaginer d'enseignement sans ces interventions. L'analyse des items n'a pas pu être faite sur ces trois questions, cette analyse nécessitant un minimum de quatre items. Il en est de même pour les questions 2c, d et e.

Validité

La question 1 du QSP permet, en analysant les moyennes obtenues à chaque question, de donner un rang d'importance à chaque activité et de confronter ce rang avec celui du numéro 2 (en ordre inverse du numéro 1, puisque l'activité la plus importante a le plus faible rang (1) et devrait avoir la plus haute «cote» comme composante essentielle du système d'aaa).

La question 3 du QSP permet de cerner l'apport particulier de chaque activité et ses interrelations avec les autres interventions. Mais il serait aberrant de demander l'effet de la disparition des plans de cours si rien ne permet de prévoir qu'on puisse les abolir un jour. Il serait intéressant, dans ce cas et les autres non mentionnés à la question 3 (le recours au professeur, l'entraide des étudiants, le service de l'aide pédagogique individuelle, le service de psychologie et d'orientation), de demander directement ce que chacun apporte de particulier aux habiletés d'apprentissage et aux résultats scolaires et en quoi il est relié aux autres. On pourrait même conserver cette formulation pour toutes les activités plutôt que la formulation actuelle du numéro 3, qui s'applique seulement aux activités plus susceptibles de disparaître.

Il ressort de cette analyse que le professeur est la ressource numéro 1 en aaa, suivie de près par l'entraide des étudiants. Mais les professeurs et les experts jugent positivement toutes les autres mesures d'aaa.

3.5.3 Étude de l'avis des experts

L'analyse ci-dessus peut être complétée par les remarques des experts lorsqu'il leur a été demandé d'expliquer la rationalité de leur classement. Suivront une analyse et des extraits des réponses des experts à toutes les autres questions posées en entrevue (GSP, Annexe VII).

- *Le **recours au professeur** est le plus important car il a lieu le plus souvent en classe. Il est le plus efficace vu le ratio prof- étudiants, le plus direct et le plus rapide.*
- *L'**entraide des étudiants** est une source «normale» d'encadrement, de soutien affectif, d'apprentissage de la communication et de la socialisation. Même si son impact sur les habiletés cognitives échappe au contrôle, elle doit être encouragée.*
- *Les **ateliers en MTI** complètent les lacunes du secondaire. Il serait souhaitable qu'ils soient intégrés dans les cours, car leur efficacité dépend de leur à-propos.*
- *Le **tutorat par les pairs au Centre d'aide, en français, en maths et en Sciences** est vu par plusieurs comme un «mal nécessaire», compte tenu du fait qu'en classe, le professeur ne peut pas pallier à toutes les difficultés, en particulier sur une base individuelle. Par contre le tutorat organisé est jugé beaucoup plus efficace que l'aide informelle par les pairs. De plus, le Centre d'aide a un effet d'entraînement positif sur les exigences des professeurs.*
- *Les **rencontres de concertation** facilitent le dépistage des étudiants en difficulté et ont un impact positif sur la valorisation et la motivation des professeurs. Cependant elles ont l'inconvénient d'être une aide passablement indirecte aux étudiants et elles ne peuvent pallier aux incohérences de certains programmes.*
- *Le **plan de cours (évaluation des apprentissages)** : pour certains c'est un outil très important pour guider les étudiants lorsqu'il est bien structuré, que l'échéancier des productions et que les critères d'évaluation sont précis. D'autres sont pessimistes et croient que le plan de cours est le document le moins utilisé des étudiants.*
- *Les services des **API** et de **psycho-orientation** fournissent une aide plus souvent indirecte aux étudiants. L'insertion de ces services au coeur des rencontres de concertation, en particulier par programme, devrait être facilitée.*

Ces remarques sont suivies de celles que les mêmes experts ont faites en répondant à la question concernant l'équilibre entre les activités en classe et les activités hors classe.

> *L'aaa en classe est la principale mais elle est méconnue puisqu'elle est rarement publicisée. Par contre certains experts constatent que dans l'état actuel des choses on ne peut pas s'attendre à ce que les professeurs en fassent plus : certains ne sont pas outillés pour faire de l'aaa, mais certains en font de façon informelle (surtout sur les questions socio-affectives). Pour aider les jeunes, la question se pose à plusieurs de savoir à partir de quel moment on en fait trop, compte tenu qu'il est de la mission des professeurs d'aider les étudiants à devenir autonomes. Pour quelques uns, l'équilibre repose sur une vision de l'aaa qui attend encore d'être clarifiée : le domaine cognitif doit le plus possible être rapatrié en classe, les questions d'ordre plus général doivent être traitées en dehors de la classe et parfois être référées à des services professionnels. Mais il faut aussi, hors classe, traiter de toutes les questions d'encadrement, de consensus pédagogique, d'organisation interne des*

programmes. Lorsque les enjeux ne sont pas clairs, il se gaspille beaucoup d'énergie; par exemple lorsque le professeur essaye, dans sa classe, de résoudre des problèmes qui ne peuvent pas l'être à cette échelle (cohérence des programmes), ou inversement lorsqu'on sort de la classe des responsabilités qui doivent y être assumées (apprentissage des habiletés fondamentales). D'une manière générale, quelques rares experts remarquent qu'une disponibilité accrue des professeurs simplifierait la problématique de l'aaa. D'autres vont jusqu'au souhait que soit établi un système de tuteurs. Enfin quelques uns réclament plus de rétroaction aux professeurs au sujet des étudiants qu'ils ne côtoient parfois que pendant seize semaines et qui disparaissent ensuite.

Compte tenu de l'importance accordée à l'aaa en classe et du rôle prépondérant du professeur, il a été demandé aux experts de répondre à la question : «L'aaa en classe pourrait-elle suffire ?» Les avis sont également partagés. Certains experts répondent plutôt oui à cette question, d'autres, plutôt non.

Plutôt oui : *cela serait facilité si l'aaa en classe était un objectif d'institution. Pour des étudiants «normaux» dans des groupes de taille plus restreinte, le rapport aux professeurs serait suffisant pour résoudre les difficultés habituelles de l'étude. L'aaa hors classe, dans ce cas, ne servirait qu'aux cas vraiment marginaux et aux problèmes pour lesquels les professeurs ne sont pas du tout équipés.*

Les professeurs qui répondent **plutôt non** ont globalement les mêmes arguments que ceux qui répondent oui, mais ils mettent l'accent sur les difficultés pratiques :

L'aaa requiert souvent un contact personnalisé, ce qui est impossible quand on rencontre 160 étudiants chaque semaine. Le professeur en classe ne peut pas agir sur les incohérences du programme ni sur le fait qu'il rencontre ses étudiants une fois par semaine (et que ceux-ci courent aussi d'un cours à l'autre). L'aide relative aux préalables devrait être diminuée par des processus d'admission plus sévères. Le professeur, dans sa classe est souvent isolé et aurait lui-même besoin de soutien. La compétence disciplinaire et pédagogique ne permettent pas d'aborder tous les autres genres de difficultés que vivent les étudiants et qui ont une influence sur l'apprentissage.

À ce sujet, il a été demandé aux experts si, à leur avis, l'aaa devait intervenir sur tous les facteurs influençant l'apprentissage (facteurs directs et indirects). Ici aussi les réponses sont partagées également entre «plutôt oui» et «plutôt non».

Les experts qui répondent **plutôt oui** sont très sensibilisés aux différents problèmes que vivent les étudiants et conçoivent l'aaa comme une série de cercles concentriques :

Au centre le professeur en classe traite des aspects cognitifs et fait le tri parmi les problèmes qu'il rencontre. Il suscite l'entraide des pairs car elle a un fort impact sur les dimensions affectives et enfin il oriente vers l'aaa hors classe les cas qui ne peuvent pas être

résolus autrement, qu'ils soient d'ordre intellectuel (Centre d'aide, cours d'appoint), affectif ou d'orientation (API, service de psycho-orientation).

Ceux qui répondent **plutôt non** *considèrent que ce n'est pas réaliste et qu'un collège n'est pas un CLSC. Les composantes économiques et sociales ne sont pas du ressort de l'aaa même si elles ont un impact sur l'apprentissage. Certains experts considèrent même que ce n'est pas un service à rendre aux étudiants que de les assister constamment; c'est à eux de prendre la responsabilité de leur vie et de leurs études.*

Deux autres questions posées durant l'entrevue sont destinées à cerner l'opinion des experts sur l'ensemble du système et sur les moyens pris par le collège pour atteindre les objectifs de l'aaa. Globalement les experts considèrent que *la synergie du système est insuffisamment entretenue par le type de circulation de l'information. Le rôle des API comme centralisateurs de l'information devrait être accru, d'autant que leurs contacts avec les étudiants les situent à la jonction des problèmes affectifs et cognitifs. La jonction secondaire-collégial devrait être améliorée pour résoudre une partie des difficultés liées à la maîtrise des préalables. Les rencontres de concertation devraient être facilitées; elles sont un lieu de circulation de l'information et c'est à partir d'elles que l'encadrement réel des étudiants peut être effectué.* Certains pensent que *le système d'aaa manque d'organisation et non de ressources. Mais cette organisation ne peut émaner que d'un véritable projet éducatif de l'institution. Si au lieu de vouloir à tout prix «normaliser» le cheminement des étudiants on met l'accent sur la motivation, le plaisir d'apprendre et le plaisir d'enseigner, l'ensemble du système d'aaa aura un but.*

Malgré ces critiques, une majorité d'experts pense que *le collège prend les moyens pour atteindre les objectifs de l'aaa; dans la pratique il s'est fait du bon travail, compte tenu des difficultés qu'il fallait affronter. La preuve en est que le pourcentage de cours réussis par étudiant a augmenté depuis six ans et que le feed-back des étudiants est positif. Les projets d'encadrement dans plusieurs programme ont ciblé les étudiants dès leur arrivée au collège en première session. Globalement le climat d'apprentissage a été favorisé.* Par ailleurs, certains experts soulignent que *d'autres choix auraient pu être faits pour réaliser une aide à l'apprentissage : entre autres, ils mentionnent le suivi des étudiants au-delà de la première session, qui n'est que rarement assumé, les structures pédagogiques qui manquent d'efficacité, l'orientation des étudiants qui est insuffisamment développée, le soutien aux professeurs.*

Les experts ne manquent pas non plus de signaler que certains facteurs échappent au contrôle de l'institution et limitent la portée de l'aaa : *les préalables mal acquis, l'influence du contexte familial des étudiants, du contexte socio-économique. Certaines cohortes, comme celles de 1986, sont particulièrement faibles et on ne sait pas pourquoi.*

Pour évaluer la **cohérence du système d'aaa**, il a été demandé aux experts s'ils observaient des dédoublements ou des contradictions dans les activités.

Au moins 16 d'entre eux pensent que le système est plutôt cohérent; les dédoublements font partie de la redondance nécessaire dans toute entreprise éducative. L'aaa est cohérente avec les

données des recherches : c'est la première session qui est déterminante pour la réussite et la persistance, et c'est sur elle que sont concentrés les efforts. Quelques critiques apparaissent quand même : *les faiblesses au chapitre de l'orientation rendent inefficaces d'autres interventions en aaa (de plus on souligne que les API et les services de psycho-orientation se dédoublent parfois). On souligne aussi l'insuffisance du dépistage quant à la maîtrise de la langue. Un expert a des doutes sur les ateliers en MTI. Le Centre d'aide en Math serait moins nécessaire si les périodes d'exercices en classe étaient mieux employées. Enfin, c'est moins le système d'aaa qui manque de cohérence que les programmes eux-mêmes.*

Pour évaluer la **stabilité du système** nous avons demandé aux experts s'ils pensaient que certaines activités devaient être permanentes dans l'institution. La majorité des experts répond *oui* à cette question :

Le soutien aux professeurs doit être développé, les personnes impliquées en aaa doivent être gardées (elles assurent un suivi), toutes les activités qui marchent doivent être maintenues. Les facteurs qui influencent le sentiment d'appartenance et la motivation doivent être maintenus et renforcés (entre autres on mentionne : des lieux d'échanges et d'entraide, les activités du socio-culturel, les sports, le campus lui-même dont on oublie de voir qu'il est beau, les fêtes et les moments de rencontres...). Plusieurs experts pensent que le Centre d'aide en français, en maths et en sciences doit rester. Six experts mentionnent explicitement qu'il faut continuer les rencontres de concertation. Par contre trois experts font une *mise en garde contre la rigidité de l'aaa; le système doit pouvoir évoluer et il faut profiter de l'évaluation pour relancer le débat sur les objectifs de l'aaa (en particulier pour ce qui concerne le traitement des articles 33, les normes d'admission des étudiants qui arrivent du secondaire et les préalables manquants).*

Pour évaluer l'**efficacité du système d'aaa**, les experts se sont prononcés sur deux questions : selon eux quelles activités d'aaa sont les plus **rentables** ? et : le système d'aaa favorise-t-il le **paradigme humaniste** ou le **paradigme «technocratique»** ?

À la première question, dix experts mentionnent que *c'est le professeur lui-même, en particulier sa disponibilité aux étudiants qui est l'activité la plus rentable. Sept disent que c'est l'entraide des étudiants qui est la moins coûteuse. Certaines activités d'aaa ont une rentabilité douteuse : le Centre d'aide en sciences (3), les rencontres de concertation (5).* Les **critères** retenus pour parler de l'efficacité du système (entendue au sens de rentabilité) varient cependant d'une personne à l'autre; il vont de la *priorité aux actes pédagogiques au jugement sur l'incompétence, en passant par tout ce qui soutient les relations inter-personnelles et la motivation.*

Ces dernières remarques permettent de comprendre pourquoi les réponses à la question sur les deux paradigmes qui soutiennent l'aaa sont partagées.

Quatre experts pensent que le paradigme humaniste prédomine, 3, que c'est le paradigme technocratique, 9 pensent qu'il s'agit d'un mélange des deux. Plusieurs affirment que les intervenants sont davantage guidés par le souci d'aider, peu importe la réussite au sens statistique, mais qu'il n'en serait pas de même pour l'établissement qui se préoccupe plus des

résultats mesurables. Il peut arriver que ces deux paradigmes se contredisent, c'est le cas par exemple de l'aaa hors classe, lorsqu'elle ne vise qu'une minorité de décrocheurs potentiels : pour un intervenant, un étudiant qui décroche parce qu'il trouve «sa voie» n'est pas un échec, mais il en est un en termes de performance «comptable».

Une tendance se dessine cependant :

cinq experts estiment que les deux paradigmes sont nécessaires et ne se contredisent pas. Vouloir améliorer la performance de l'institution est normal et cela n'empêche ni la recherche de qualité ni les petits efforts quotidiens qui constituent l'ensemble des facettes de l'aaa.

Quant à savoir si l'évaluation des apprentissages pourrait suffire à évaluer le système d'aaa lui-même, la grande majorité des experts pensent que *non; on ne peut mesurer ni les efforts, ni les progrès accomplis par des étudiants, ni les difficultés inhérentes à certaines matières. Une note scolaire ne mesure que les dimensions cognitives et méthodologiques et un étudiant peut avoir d'excellentes notes mais n'avoir jamais eu besoin d'aide. Par ailleurs une note suit une session de 15 semaines, et en un laps de temps aussi court on ne peut pas trancher ce qui est réellement attribuable à l'aaa.*

3.5.4 Étude des perceptions des étudiants

Ces perceptions concernent l'utilité relative des activités d'aaa. Elles apparaissent sous forme de tableau de résultats, compilés sur la feuille questionnaire des trois pages suivantes, et sous forme de commentaires.

Tableau 3.15 Résultats du questionnaire sur le système d'aaa adressé aux étudiants (QSE)

1. Quand j'ai eu des difficultés au niveau de l'apprentissage, je savais où aller chercher de l'aide.
   N.R. = 29 oui □*187* non □*24*
   ou plutôt j'aurais su où aller en chercher, mais je n'ai pas eu de difficulté d'apprentissage (5)

2. J'ai utilisé (indiquer la fréquence) :	Jamais 1	Rarement 2	Assez souvent 3	Souvent 4
a) le guide de l'étudiant *N.R. = 28*	*86*	*69* *M=1,9*	*41*	*16*
b) l'agenda étudiant *N.R. = 27*	*51*	*19*	*49* *M=2,9*	*94*

3. Je me suis fait **aider** par : (indiquer à quelle fréquence)	Jamais 1	Rarement 2	Assez souvent 3	Souvent 4
a) le Centre d'aide (français) *N.R. = 25*	*181 M=1,2*	*23*	*4*	*7*
b) le Centre d'aide (maths) *N.R. = 26*	*207 M=1,1*	*4*	*1*	*2*
c) le Centre d'aide (chimie et physique) *N.R. = 27*	*206 M=1,1*	*4*	*2*	*1*
d) le Centre d'aide (méthodes de travail) *N.R. = 26*[47]	*207 M=1,1*	*4*	*2*	*1*
e) l'aide pédagogique individuelle (API) *N.R. = 28*	*99*	*81 M=1,7*	*27*	*5*
f) le service de psycho-orientation *N.R. = 27*	*187 M=1,2*	*12*	*11*	*3*
g) le Centre des médias *N.R. = 26*	*46*	*39*	*71 M=2,7*	*58*
h) l'encadrement fourni à l'intérieur de mon programme d'études *N.R. = 28*	*73*	*69 M=2,1*	*51*	*19*
i) mon professeur *N.R. = 33*	*10*	*47*	*81 M=3,0*	*69*
j) des collègues de classe *N.R. = 34*	*3*	*22*	*67 M=3,4*	*114*

[47] Plusieurs étudiants ont mentionné ne pas avoir de cours de mathématiques (4), de chimie ou de physique (7), alors ces services ((b) et (c)) ne s'appliquent pas pour eux. Un étudiant a expliqué que, puisqu'il n'avait pas de cours de «métho», il n'avait pas besoin de support en MTI (d).

Indiquer votre opinion.	Tout à fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout à fait en accord 6
4. J'estime que les services énoncés à la question 3 **ont répondu** de façon satisfaisante **à mes besoins** concernant mes **apprentissages**. *N.R. = 27*	*6*	*5*	*14*	*34*	*60* *M=5,0*	*94*
5. Je pense qu'on en fait trop pour nous aider dans nos apprentissages. *N.R. = 27*	*138*	*25* *M=1,7*	*32*	*7*	*7*	*4*

#4. Certains profs ne sont pas clairs quand ils expliquent. (1)
Je crois que les services sont très satisfaisants, même si je n'en ai pas eu besoin personnellement. (1)

#5. On n'en fait jamais trop. (2)

6. J'ai été en contact ou j'ai participé aux activités suivantes d'**intégration** au Collège (indiquer la fréquence) :	Jamais 1	Rarement 2	Assez souvent 3	À chaque occasion 4
a) l'accueil *N.R. = 30*	*72*	*46* *M=2,3*	*45*	*47*
b) les séances d'information données par l'API *N.R. = 30*	*77*	*54* *M=2,2*	*40*	*39*
c) les activités para-scolaires (socio-culturelles, sportives ou autres) *N.R. = 30*	*100*	*61* *M=1,8*	*40*	*10*
d) l'association étudiante *N.R. = 30*	*158* *M=1,4*	*32*	*17*	*3*
e) le regroupement des étudiants de mon programme *N.R. = 30*	*60*	*69* *M=2,2*	*57*	*25*

e) Existe-t-il un regroupement des étudiants de sciences ?

Indiquer votre opinion.	Tout à fait en désaccord 1	Moyennement en désaccord 2	Légèrement en désaccord 3	Légèrement en accord 4	Moyennement en accord 5	Tout à fait en accord 6
7. Je pense que les activités d'**intégration** offertes au collège sont suffisantes. *N.R. = 32*	*9*	*11*	*13*	*54*	*60* *M=4,6*	*61*

- *Il pourrait y en avoir plus. (1)*
- *Peut-être même y en a-t-il trop. (1)*

8. Je crois que l'**ensemble des services cités aux questions 2,3 et 6**, m'ont aidé à :	Tout à fait en désaccord 1	Moyenne-ment en désaccord 2	Légère-ment en désaccord 3	Légère-ment en accord 4	Moyenne-ment en accord 5	Tout à fait en accord 6
a) réussir mes cours *N.R. = 29*	*15*	*14*	*23*	*64* *M=4,2*	*59*	*36*
b) améliorer la qualité de ma formation *N.R. = 31*	*11*	*11*	*21*	*63* *M=4,3*	*63*	*40*
c) acquérir les notions de base de mon programme *N.R. = 33*	*12*	*12*	*18*	*51* *M=4,4*	*71*	*43*
d) améliorer mon français *N.R. = 33*	*36*	*32*	*34* *M=3,4*	*49*	*32*	*24*
e) développer ma capacité à raisonner *N.R. = 32*	*26*	*19*	*28*	*60* *M=3,8*	*46*	*29*
f) acquérir de bonnes méthodes de travail *N.R. = 32*	*20*	*15*	*33*	*53* *M=4,0*	*57*	*30*
g) me sentir plus responsable de mes études *N.R. = 34*	*18*	*17*	*22*	*50* *M=4,2*	*52*	*47*
h) m'intégrer au Collège comme milieu de vie *N.R. = 38*	*18*	*19*	*20*	*47* *M=4,1*	*55*	*43*
i) être plus certain de mon orientation future *N.R. = 41*	*37*	*26*	*20*	*38* *M=3,7*	*37*	*41*

Commentaires :

Plusieurs étudiants (8) mentionnent ne pas pouvoir répondre adéquatement aux questions 7 et 8, car ils n'ont pas utilisé certains, la plupart ou tous les services mentionnés. Les perceptions formulées alors vont de «mais ça met de la vie dans le Collège» à «ça ne m'influence pas vraiment» et à «je trouve cela inutile».

Un étudiant fait ressortir la difficulté à vivre les révisions de programmes et les modifications aux cours : «les professeurs nous font perdre un temps précieux car ils ne connaissent pas le déroulement des nouveaux cours». Cela nuit aux apprentissages. Enfin on mentionne que «le secondaire ne prépare vraiment pas au collégial !!»

Analyse et interprétation des résultats récoltés auprès des étudiants

Bien que les étudiants connaissent généralement les services mis à leur disposition, ils n'y ont recours que rarement, voire jamais. Malgré les efforts déployés en aaa, les étudiants privilégient le recours aux professeurs et l'entraide des pairs. Ces deux formes traditionnelles d'aaa leur paraissent satisfaisantes. Bien qu'ils utilisent peu les autres services en aaa et qu'ils participent peu aux activités d'intégration, ils ne pensent pas qu'on en fait trop pour eux, mais, réciproquement, ils croient que ces activités sont suffisantes telles quelles. Quant à l'impact de l'ensemble du système d'aaa sur la formation, la réussite, les habiletés fondamentales et le développement personnel, il est jugé avec tiédeur. Une légère indifférence semble teinter les perceptions des étudiants et cela fait contraste avec celles des professeurs et des experts qui manifestent un haut niveau de préoccupation quant à l'utilité de leurs efforts en aaa.

Critique du questionnaire adressé aux étudiants portant sur le système d'aide à l'apprentissage (QSE)

Consistance interne

Un premier facteur, qui explique près de 17,5% de la variance totale, regroupe plus particulièrement la question 7 et les neuf sous-questions du numéro 8 du questionnaire. Ces questions visent à savoir si les efforts du Collège se reflètent dans le vécu étudiant. L'analyse des items, effectuée sur les réponses de 190 étudiants, nous donne pour ce premier facteur un coefficient alpha de 0,895.

Un deuxième facteur, qui explique 9,1% de la variance, est composé des cinq sous-questions du numéro 6 (participation aux activités d'intégration), du numéro 3i et j (je me suis fait aider par mon prof et mes collègues), du numéro 2b (j'ai utilisé l'agenda étudiant) et, en sens contraire, du numéro 5 (on en fait trop pour nous aider). Tous ces items (sauf le dernier) visent l'engagement très direct de l'étudiant dans son «métier d'étudiant», par les gestes concrets qu'il pose ou non et qui font partie de la vie quotidienne des étudiants de cégep. L'analyse des items 2b, 3i, j et 6 a, b, c, d, e nous donne un alpha de Cronbach de seulement 0,63 (n=194). Ce coefficient alpha était encore plus faible si on considérait la question 5.

Un coefficient alpha de 0,63 est également obtenu en regroupant les dix sous-questions du numéro 3. La question des ressources d'aaa utilisées est donc relativement cohérente.

Un troisième facteur semble plus lié aux effets de l'encadrement dans certains programmes (il explique 7,5% de la variance). Il est plus directement relié aux questions 3a, d, e, g et h et à la question 2a du questionnaire. En fait, les étudiants, rencontrés par leur API ou par un de leurs professeurs à la suite de rencontres de concertation et d'encadrement, plus particulièrement en Sciences humaines, se font

souvent recommander : de consulter le Centre d'aide en français écrit, de suivre des ateliers en MT1 (3d), de profiter des ressources de la bibliothèque pour étudier ou faire des recherches (3g). De plus, il se font expliquer comment se débrouiller à l'aide du guide l'étudiant. Et les étudiants, qui ne profitent pas de cet encadrement, ne semblent pas exploiter toutes ces autres ressources mises à leur disposition.

L'analyse des items de ce troisième facteur, effectuée à partir des réponses de 208 étudiants, donne un coefficient alpha de Cronback relativement faible, soit 0,53.

Analyse des corrélations

Afin de pouvoir relier les ressources utilisées et les effets perçus par les étudiants, on a analysé la matrice de corrélations présentée ci-dessous.

Tableau 3.16 Matrice de corrélation entre les questions 3 et 8 du questionnaire aux étudiants sur le système d'aaa (QSE)*

	Question 8 : Je crois que l'ensemble des services cités aux questions 2, 3 et 6 m'ont aidé à :								
Question 3 : Je me suis fait aider par :	a	b	c	d	e	f	g	h	i
a (CAA fr.)	0,041	0,029	-0,055	**0,277**	-0,010	0,058	0,066	-0,049	0,089
b (CAA ma.)	0,008	0,091	0,070	0,037	0,031	-0,094	**-0,120**	-0,084	-0,007
c (CAA sc.)	0,030	0,057	-0,029	0,026	0,008	0,003	-0,003	0,037	0,052
d (MTI)	**0,127**	**0,118**	0,055	**0,202**	**0,126**	**0,187**	**0,166**	0,086	**0,164**
e (API)	-0,052	0,035	-0,055	0,057	-0,035	0,030	0,017	-0,024	**0,143**
f (Psy.-or.)	-0,047	-0,051	-0,028	-0,089	-0,043	-0,043	-0,079	0,004	0,097
g (Biblio.)	0,035	0,085	0,057	**0,117**	0,080	0,061	-0,040	-0,068	0,069
h (Encad.)	**0,130**	**0,113**	**0,100**	**0,009**	**0,101**	**0,124**	0,098	0,049	**0,163**
i (Prof.)	**0,195**	**0,217**	**0,135**	**0,106**	0,029	0,092	0,045	0,062	0,046
j (Collègues)	0,028	0,098	**0,129**	0,027	0,025	0,030	0,025	-0,011	-0,075

**Note : seules les cases correspondant à des corrélations supérieures ou égales à 0,100 en valeur absolue ($r^2 \geq 1\%$) sont ombrées.*

La première constatation est que les corrélations entre les ressources utilisées ou non et les effets perçus sont faibles, la plus élevée étant de 0,277 entre la fréquentation du Centre d'aide en français et l'amélioration du français écrit. Cela signifie donc qu'aucune mesure d'aide n'explique plus de 7,7% ($r^2 = (0,277)^2 = 0,077$) des variations dans les effets perçus par les étudiants.

Pour chaque intervention, il semble y avoir un effet plus marqué d'un ou de plusieurs aspects de la vie des étudiants. Par exemple, il existe une corrélation positive entre la fréquentation du Centre d'aide à l'apprentissage en français écrit et l'amélioration de la qualité du français écrit, selon les réponses des étudiants.

De même, la fréquence de consultation auprès des professeurs est plus souvent reliée à l'amélioration de la formation et à la réussite des cours, et elle est en corrélation de façon non négligeable à l'acquisition de notions de base du programme et à l'amélioration du français écrit.

L'intervention, ayant les effets les plus nombreux, est la participation aux ateliers en Méthodes de travail intellectuel. On trouve sept corrélations positives avec les effets perçus par les étudiants : 1) amélioration du français ; 2) acquisition de bonnes méthodes de travail ; 3) augmentation du sentiment des responsabilités devant les études ; 5) réussite des cours ; 6) développement de la capacité à raisonner ; 7) amélioration de la qualité de la formation.

L'encadrement, fourni à l'intérieur de divers programmes d'études, touche plusieurs des aspects reliés aux ateliers en MTI, mais avec des corrélations plus faibles et sur un plus petit nombre d'aspects. Il ne semble pas aider significativement les étudiants à mieux écrire ou à se sentir responsables de leur formation, mais il atteint la valeur limite de la corrélation (0,100) pour l'acquisition des notions de base du programme.

Aucun des services offerts ne semble avoir d'effet sur l'intégration au Collège comme milieu de vie des étudiants.

Validité

Outre le fait que les différents services mentionnés dans le questionnaire peuvent différer d'un collège à l'autre, la formulation des questions 3, 4, 5, 7 et 8 permet de collecter des informations riches. On peut toujours se questionner et tenter d'améliorer les échelles de mesure de fréquence (questions 2, 3, 6), la difficulté étant qu'une utilisation assez fréquente de l'agenda (2b) pourrait être 10 fois par semaine, alors qu'une participation assez fréquente aux activités d'accueil (6a) pourrait être une fois en deux ans (ces activités n'ayant lieu qu'une fois par année). Le «saut» dans les perceptions entre «rarement» et «assez souvent» est aussi difficile à combler : doit-on ajouter une fréquence d'utilisation «moyenne» ? Un élève a signalé qu'il aurait appliqué une cote 5, alors que cette cote n'apparaît pas au questionnaire. On pourrait songer à élargir les échelles de fréquences pour obtenir une graduation plus fine et plus nuancée des fréquences d'utilisation des services.

Concordance
Les étudiants utilisent le plus souvent l'aide par les pairs et l'aide par les professeurs (3j et i). Ceci concorde avec le jugement formulé par les professeurs et les experts, même si les étudiants favorisent d'abord (en termes de fréquence) l'aide apportée par les collègues ou l'entourage, alors que les professeurs voient l'aide apportée par le professeur comme plus efficace (la question ne cerne pas tout à fait la même réalité).

Prospectives
Serait-il pensable d'intégrer au plan d'aaa une mesure favorisant la création de groupes d'entraide ou de parrainage d'étudiants, à l'intérieur des groupes réguliers, durant les heures de classe, sous la supervision du professeur, axés sur le contenu spécifique du cours ? Bien sûr, on entre dans le sujet délicat de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. Mais il faut quand même mentionner cette voie comme une des avenues riches en aaa intégrée à la classe.

3.5.5 Étude des résultats scolaires des étudiants de quatre programmes et de l'ensemble du collège

L'analyse des résultats scolaires sera faite parallèlement à l'étude des ressources injectées en aide à l'apprentissage (Annexe I), que ce soit spécifiquement au programme ou plus généralement. Nous tenons aussi compte des différentes modifications aux cours, aux programmes, aux politiques et règlements et aux pratiques d'admission lorsqu'elles nous sont connues.

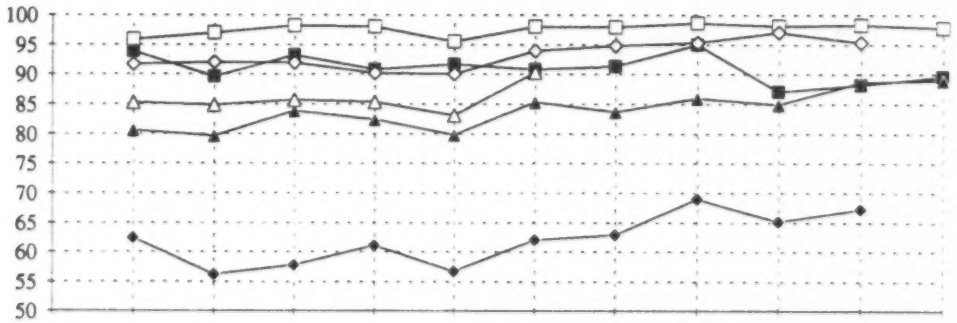
Les cohortes choisies seront celles admises entre 1982 et 1992 au Collège de Sherbrooke; ces cohortes ne peuvent être directement comparées entre elles, c'est pourquoi la variable «moyenne pondérée du secondaire» servira à évaluer la force des différentes cohortes.

Nous rappelons que, pour obtenir les résultats les plus comparables possible, nous n'avons tenu compte que de l'échantillon «A» du SRAM, soient les étudiants en provenance du secondaire, qui constituent 70 à 75 % des nouveaux admis au collège. Il faut également considérer la modification du régime des études secondaires, où la note de passage est passée de 50 à 60 % à partir de la cohorte admise en août 1987. Les moyennes pondérées du secondaire (MPS), obtenues à ce moment, subissent donc toutes un «saut» tout à fait prévisible.

Étude des résultats scolaires des étudiants en sciences de la nature

Ce programme est composé en fait des programmes de sciences de la santé et de sciences pures et appliquées. Les résultats du SRAM ayant été obtenus séparément pour les deux programmes composant les sciences de la nature, une combinaison linéaire de ces résultats, pondérée selon le nombre d'admis dans ces programmes, nous permettra d'obtenir les résultats globaux apparaissant sur le schéma ci-dessous.

Figure 3.7 Évolution des indicateurs quantitatifs en sciences de la nature



Cohorte :	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
MPS :	79.7	81.0	83.2	83.8	85.0	91.2	91.7	93.5	92.2	92.8	94.6

Légende :

- ▪ : Taux (%) de réinscription dans le même programme à la 2e session
- ▫ : Taux (%) de réinscription dans tout programme à la 2e session
- ◆ : Taux (%) de réinscription dans le même programme à la 4e session
- ◊ : Taux (%) de réinscription dans tout programme à la 4e session
- ▲ : Taux (%) de réussite des cours à la première session
- △ : Taux (%) de diplomation 5 ans ou plus après l'admission

---

Analyse et interprétation : programme des sciences de la nature

La première remarque qui nous vient est que les moyennes pondérées du secondaire sont extrêmement élevées à l'admission dans ce programme, dépassant 90 % en moyenne pour l'ensemble des admis à partir de 1987. Il est facile de comprendre le haut taux de diplomation après 5 ans de ces étudiants, en incluant ceux qui ont changé de programme en route et que l'on continue de considérer dans la même cohorte d'origine. On comprend que c'est la voie habituellement choisie par les meilleurs étudiants du secondaire.

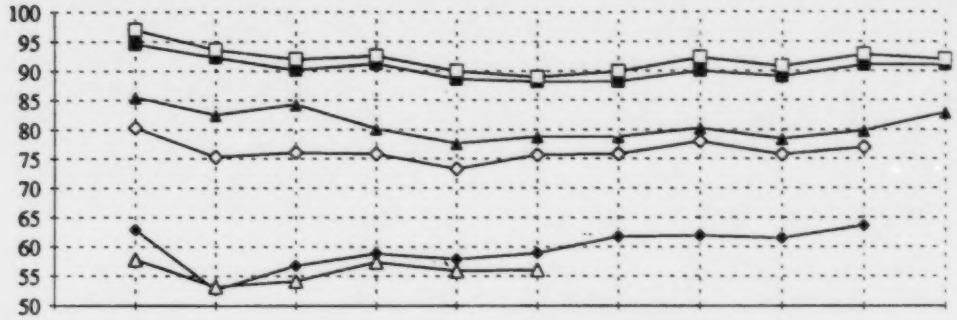
Ce qui est frappant dans le graphique, c'est la grande distance entre le taux de réinscription en 4e session dans le même programme (♦) et le taux de réinscription dans tout programme (◊), toujours en 4e session, en considérant les étudiants admis en Sciences au départ. Cette différence représente exactement le pourcentage d'étudiants qui sont passés des Sciences de la nature à un programme différent : d'une cohorte à l'autre, ce pourcentage demeure assez élevé, soit environ 30 %. L'analyse faite dans le projet d'encadrement des étudiants du programme de Sciences explique ce fort pourcentage de réorientation par la valorisation sociale du programme et par les nombreuses ouvertures dans les différents programmes universitaires d'une part, et par le manque de maturité vocationnelle des étudiants jointe à la difficulté du programme lui-même d'autre part.

Le programme bénéficie d'une injection de ressources humaines (0,4 tâche) pour un projet d'encadrement des élèves depuis septembre 1991. Jointe à la réduction de la taille des groupes de première session, cette injection rendait possible un encadrement plus serré des étudiants à leur arrivée au collégial, dont on sait que c'est une étape critique dans leur cheminement. C'est aussi en septembre 1991 que débutait le cours «relation d'aide en mathématiques et en sciences», crédité comme cours complémentaire aux étudiants qui deviennent tuteurs au Centre d'aide. Cette aide, dispensée par les tuteurs et par certains professeurs de sciences, vise à soutenir les efforts des élèves en difficulté dans les cours de mathématiques, de physique et de chimie principalement. Ces cours faisant partie des cours de concentration des Sciences de la nature, leurs étudiants les plus faibles sont donc particulièrement ciblés par cette intervention. Ajoutée au projet d'encadrement, l'aide en maths et en sciences a pu favoriser la légère croissance du nombre d'étudiants qui se réinscrivent dans le programme à la 2e session (■) (ce pourcentage ayant été au plus bas en 1990), sans pouvoir attribuer, hors de tout doute, cette croissance aux interventions menées.

Étude des résultats scolaires des étudiants en Sciences humaines

Le nouveau programme en Sciences humaines, qui regroupe les anciens programmes de Sciences humaines avec mathématiques, sans mathématiques et celui de Sciences administratives, est officiellement en place pour la cohorte débutant en septembre 1991. Les résultats sont obtenus, encore ici, par combinaison linéaire pondérée selon le nombre d'admis des trois programmes, puisque les résultats apparaissent séparément dans les rapports.

Figure 3.8 Évolution des indicateurs quantitatifs en Sciences humaines



Cohorte :	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
MPS :	64.1	63.3	64.1	65.9	67.3	71.7	73.8	73.7	73.2	72.5	75.0

Légende : voir page 118

Analyse et interprétation : programme de Sciences humaines

On remarque, bien sûr, une moyenne pondérée du secondaire (MPS) inférieure à celle des étudiants de Sciences et on confirme globalement les conclusions de Terrill (1988), qui prévoit un pourcentage de diplomation après cinq ans très lié à la MPS. En effet, jamais plus de 65 % des admis n'ont obtenu un diplôme collégial (▵), comparativement à plus de 85 % en Sciences de la nature. Plus d'étudiants abandonnent les études avant la 4e session, puisque leur réinscription à cette session, tout programme compris (◊), est constamment inférieure à 80 %. Les changements de programmes, donnés par la différence entre les réinscrits en 4e session dans le même programme (♦) et les réinscrits en 4e session dans tout programme (◊), représentent environ 20 % des admis, comparativement à 30 % en Sciences de la nature.

Un projet d'encadrement, déjà en place en 1990, se poursuit toujours depuis l'implantation du nouveau programme en septembre 1991. Le but du projet est principalement d'assurer un meilleur encadrement des élèves en difficulté, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Le très grand nombre d'étudiants inscrits dans l'un ou l'autre des trois programmes constituants justifie cette mesure, ces étudiants étant dispersés et ne pouvant développer de sentiment d'appartenance ni au programme ni au collège. Il est cependant difficile de percevoir les effets positifs de cette mesure, tous les indicateurs choisis étant assez stables depuis 1984. On note tout de même une légère croissance de presque tous les indicateurs pour les deux dernières cohortes, mis à part le taux de réinscription à la 2e session dans toutes les orientations (▫), qui décroît pour la cohorte 1992.

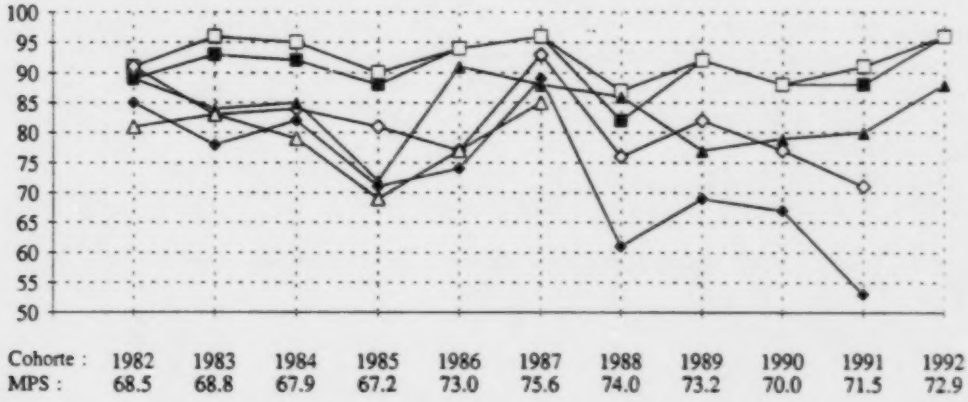
Cette tendance presque unanime à la hausse ne peut être le fait que d'un ensemble de facteurs, dont la concertation entre les professeurs et l'encadrement des étudiants ne sont qu'une partie.

Le programme de Pédagogie concertée en Sciences humaines sans mathématiques (depuis septembre 1984), le Centre d'aide en français écrit, fonctionnant bénévolement de 85 à 89, puis sous forme de tutorat par les pairs, la recherche de Duranleau et al., dans l'année 89-90, la réduction de la taille des groupes de première session depuis septembre 1990, le dépistage en français écrit et en MTI et le nouveau programme de Sciences humaines, en septembre 1991, sont toutes, en plus de l'encadrement, des mesures ou des interventions qui peuvent avoir eu des effets bénéfiques sur ces étudiants, ce qu'indiquent les différents résultats représentés.

Étude des résultats scolaires des étudiants en Soins infirmiers

Le nouveau programme en Soins infirmiers est entré en vigueur pour la cohorte inscrite en septembre 1988. Les difficultés d'implantation et d'ajustement dus à ce changement dans l'ensemble des cours apparaissent clairement dans l'évolution des indicateurs représentés ci-dessous.

Figure 3.9 Évolution des indicateurs quantitatifs en Soins infirmiers



Cohorte :	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
MPS :	68.5	68.8	67.9	67.2	73.0	75.6	74.0	73.2	70.0	71.5	72.9

Légende : voir page 118

Analyse et interprétation : programme de Soins infirmiers

Ce qui frappe le plus, dans une première observation, est le faible pourcentage d'étudiantes et d'étudiants se réinscrivant en 4e session dans le même programme (♦) et cette tendance est particulièrement marquée à partir de 1988 soit depuis l'application du nouveau programme. Il faut dire que ce nouveau programme n'a plus de préalable en mathématiques et a diminué l'ensemble de ses exigences dans les cours de sciences. Cette diminution des exigences à l'admission transparaît dans les moyennes pondérées du secondaire des étudiants admis. De plus, l'approche

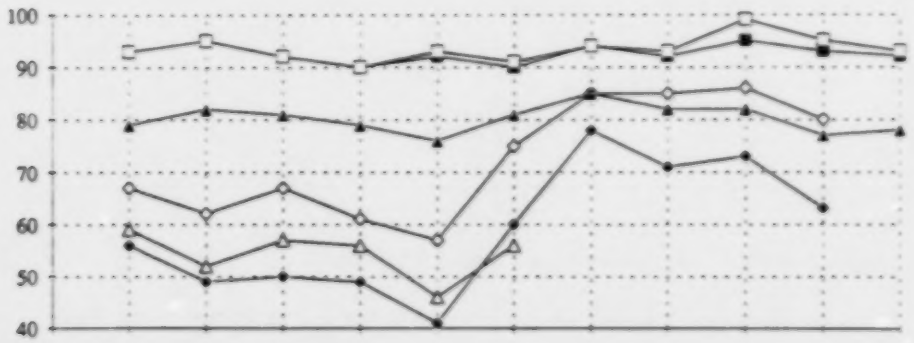
systémique par étude de cas, très différente de la pédagogie des écoles secondaires, a de quoi surprendre les nouveaux arrivés.

L'allocation supplémentaire dont bénéficie le programme de Soins infirmiers depuis l'automne 1990, tout comme la réduction de la taille des groupes depuis septembre 1991, peut avoir eu une influence positive sur la réussite en première session (▲) et la réinscription en Soins infirmiers en deuxième session (■). Cette allocation donne surtout aux professeurs, dans une certaine mesure, la possibilité d'intégrer plus harmonieusement les modifications du programme et d'implanter le type d'approche que suppose le fonctionnement par étude de cas, tout en demeurant attentifs aux besoins des étudiants qui sont plus faibles. On peut quand même se questionner sur la réinscription en 4e session (♦), qui a subi une baisse importante cette année (pour la cohorte 1991). Il faut enfin souligner que les Soins infirmiers attirent une plus grande proportion d'adultes que la plupart des autres programmes et que cette clientèle n'est pas représentée dans ce qu'on appelle les «cohortes».

Étude des résultats scolaires des étudiants en Techniques administratives

Ce programme n'a pas été modifié en profondeur depuis au moins 10 ans, même si la spécialité en «gestion de personnel» est devenue «gestion», pour la cohorte 1991. Cependant, les exigences à l'admission ont été modifiées à la baisse il y a 2 ans. Les étudiants des cohortes 1991 et 1992 n'ont plus nécessairement les mathématiques de secondaire V à l'admission. Ce qui distingue le graphique des indicateurs pour cette option, c'est le très faible taux de réinscription en Techniques administratives à la 4e session (♦) et le très faible taux de diplomation (△) pour les cohortes 1982 à 1986, demeurant sous la barre des 60 % et même en dessous de 50 % en 1986.

Figure 3.10 Évolution des indicateurs quantitatifs en Techniques administratives



Légende : voir page 118

Analyse et interprétation : programme de Techniques administratives

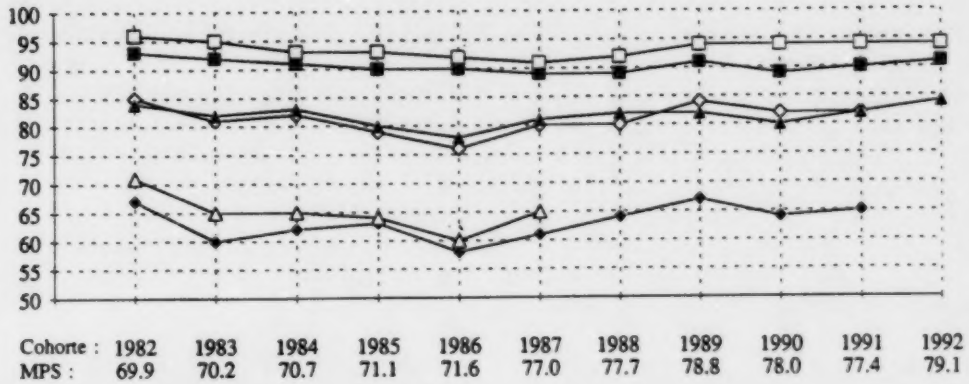
Le taux de réussite en première session (▲) et les taux de réinscription en deuxième session(même programme ■ et tous programmes □) sont demeurés relativement élevés et très comparables pour les cohortes étudiées. Le facteur le plus déterminant dans l'ensemble pourrait être la hausse des exigences du secondaire, puisque les trois autres indicateurs (réinscription en 4e session dans le même programme (♦) et dans tout programme (◊) et taux de diplomation après 5 ans (△)), qui se situaient sous la barre des 70 % de 82 à 86, se sont tous mis à grimper rapidement à partir de 1987. On note quand même un fléchissement du taux de réinscription en T.A. en 4e session (♦), pour la cohorte 1991. Ce fléchissement pourrait se poursuivre pour la cohorte 1992, ces deux dernières cohortes ayant été admises sur des bases plus faibles (en mathématiques en particulier) que les précédentes.

Si on se reporte au tableau synoptique détaillé des activités en aaa (ANNEXE I), on peut constater que le programme de Techniques administratives jouit d'un projet d'encadrement depuis septembre 1990. La réduction de la taille des groupes de première session depuis 1991 a aussi été remarquée dans ces groupes habituellement nombreux. Mais l'effet escompté n'est observable que pour les étudiants admis en 1990, les indicateurs déclinant pour les cohortes suivantes. Le projet d'encadrement ayant prévu beaucoup plus d'évaluation formative et d'activités correctives reliées spécifiquement au cours de comptabilité I en automne 1992, le taux de réussite a légèrement augmenté pour cette cohorte. Étant donné la quantité d'énergie investie dans ce projet, les résultats déçoivent quand même un peu.

Étude des résultats scolaires de tous les étudiants du collège

L'analyse du graphique apparaissant ci-dessous nous amène à constater que les différents taux sont très constants à travers les différentes activités de renforcement et les modifications des politiques institutionnelles de tous ordres.

Figure 3.11 Évolution des indicateurs quantitatifs de tout le Collège



Légende : voir page 118

Analyse et interprétation : tous les étudiants du collège

L'injection de ressources additionnelles en aide à l'apprentissage a probablement permis de maintenir des taux de réussite, de réinscription et de diplomation assez constants. L'analyse de la situation pour les quatre programmes les plus nombreux nous permet de voir des effets plus ou moins directs de cette injection de ressources. Il faut mentionner que des modifications à la note de passage au secondaire, aux seuils d'admission des différents programmes et aux programmes eux-mêmes ont eu des effets beaucoup plus marqués. De même, l'abolition des abandons de cours aura certainement des effets, que l'on peut d'ores et déjà percevoir comme positifs, sur le taux de succès en première session (▲) pour la cohorte 1992.

Critique des outils

Sélection des indicateurs :
La sélection des indicateurs a nécessité de longues réflexions et s'est fait avec le souci de ne pas être noyé d'informations tout en obtenant un portrait assez détaillé et fidèle de l'évolution des différents taux disponibles relativement aux cohortes admises depuis une période assez longue.

Un des besoins auxquels veut répondre, entre autres, l'aaa est une plus grande scolarisation dans l'ensemble de la population et une persistance aux études. C'est pourquoi la diplomation nous semblait si importante. Cependant, les étudiants d'une cohorte ont une durée des études très variable et un taux de diplomation stable ne peut être obtenu que cinq à six ans après l'entrée au Collège. C'est pourquoi les taux de réinscription en 4e session, dans le même programme et dans tous les programmes, ont aussi été retenus comme indices de la persistance.

Les recherches de Terrill (1986) ont, d'autre part, fait ressortir l'étape critique que représentait la première session dans la prédiction de la diplomation. La réussite en première session et la réinscription en deuxième session devenaient alors d'autres indices à conserver.

Enfin, il nous fallait un moyen de comparer les cohortes à l'admission au collégial. Les résultats du secondaire servent alors de repère; et puisque certains résultats étaient déjà disponibles dans notre collège, relativement à la moyenne pondérée du secondaire, (MPS) nous avons choisi cet indicateur, malgré que son mode de calcul ait été modifié en cours de route.

Nous souhaitons aussi pouvoir comparer nos étudiants à la sortie du Collège à partir de données universitaires ou de questionnaires aux employeurs. Mais cela nous a été impossible, les universités étant en général réticentes à fournir à un collège des données relatives à ses anciens étudiants et les employeurs n'étant pas nécessairement faciles à rejoindre lorsque les étudiants réussissent à se trouver un emploi.

Conditions et difficultés de collecte des données

Par souci de correspondance avec des données déjà disponibles et à cause de l'étendue de la période analysée, nous avons utilisé le système PSEP qui permet d'obtenir des résultats à partir de banques de données du SRAM. Cependant ce système présente quelques inconvénients : il faut pouvoir bénéficier d'un bon support de la part du service informatique local, les résultats sont toujours obtenus pour cinq cohortes consécutives, ce qui nécessiterait de payer pour cinq ans afin d'obtenir les résultats de la dernière cohorte, si on avait déjà les résultats précédents. De plus, les résultats d'une cohorte sont toujours en retard d'une session puisque l'entrée des données ne peut se faire qu'après la transformation des incomplets en échecs ou réussites, dans tous les collèges. Enfin, ce système est coûteux et il le serait encore plus si on voulait obtenir les résultats des autres collèges en parallèle, pour chaque programme (version réseau), plutôt que de comparer entre elles les cohortes admises dans notre seul collège (version collège).

Le système PSEP peut cependant être très utile pour une évaluation périodique du système d'aaa, en particulier si cette évaluation se fait tous les cinq ans, ce qui correspondrait aux derniers résultats, sans redondance d'information.

Le système DEFI, également disponible par le SRAM, pour les cohortes admises depuis l'automne 1989, est beaucoup plus souple que le PSEP. Il est pourtant sous-utilisé selon nous, peut-être à cause des frais que cause son utilisation, peut-être aussi à cause du système local COBA qui permet d'obtenir des résultats comparables sur plusieurs plans, peut-être encore parce que l'on n'a pas suffisamment publicisé ces possibilités de dépistage ou, enfin, peut-être parce que les responsables des différents programmes ne le connaissent pas assez ou n'ont pas encore songé à faire une évaluation «longitudinale» et quantitative de leur programme.

3.5.6 Jugement sur le système d'aaa au Collège de Sherbrooke

Cette section est destinée à faire la synthèse des différentes interprétations produites au fur et à mesure que les données ont été analysées. Il est alors possible d'amorcer un jugement sur le système d'aaa du Collège de Sherbrooke.

Quelle que soit la structure du plan d'aaa, l'on doit s'attendre à ce qu'il évolue tout au long de son application. C'est l'effet systémique. Il se peut même que celui-ci se comporte différemment des visées prévues originalement, non pas au sujet des objectifs, mais quant aux résultats escomptés. Il faut voir les activités qui le composent comme un réseau où se produisent des transformations, des déséquilibres et des autorégulations. Historiquement, ceci s'explique : l'aaa est apparue dans les moeurs avant le concept (Centre d'aide assumé par des bénévoles, perfectionnement des professeurs, programme de pédagogie concertée, ateliers à l'éducation des adultes, cours d'appoint...). Le plan local de développement de l'aaa a été formulé ensuite avec abondance de précisions quant aux moyens à prendre pour en atteindre les objectifs. Il a certainement eu le mérite de sensibiliser beaucoup plus d'intervenants à la problématique de l'aaa et de rendre officiel cet aspect de la mission du Collège. On constate, dans les écrits, dans les recherches effectuées, dans la pratique, que les concepts évoluent. Les priorités se déplacent et de nouvelles problématiques apparaissent.

La principale autorégulation du système d'aaa qui se dégage de notre étude est la tendance à restaurer la classe comme lieu premier de l'apprentissage. Du coup, le rôle du professeur s'en trouve renforcé et les parts relatives des activités en classe et hors classe se trouvent révisées. En

effet, les avis récoltés, auprès des intervenants, signalent comme une priorité l'aide à l'apprentissage axée d'abord sur les objectifs cognitifs et méthodologiques. La relation professeur-étudiant, dans le contexte des cours et de la disponibilité hors cours, est donc la plus importante quand on parle d'aaa. D'ailleurs, lorsque des objectifs cognitifs et méthodologiques sont pris en charge en dehors de ce contexte (Centre d'aide, ateliers en MTI), on constate que les opinions divergent; par contre, les avis sont unanimes pour désigner la classe comme lieu de l'apprentissage et de l'aaa et, en un mot, de toute la relation pédagogique, ce qui ne rend pas pour autant la tâche facile aux professeurs.

La difficulté, pour certains professeurs, d'assumer certaines facettes de l'aaa tient à leur manque de temps, vu la lourdeur des programmes, ou à leurs propres inaptitudes; il apparaît donc que pour aider les étudiants, il importe aussi d'aider les professeurs, c'est-à-dire de leur fournir les outils et le soutien dont ils ont besoin pour assumer cette facette de leur fonction. Il y a donc une partie de l'aide à apporter directement aux étudiants par leurs professeurs et une partie à leur apporter indirectement, principalement par le biais du soutien aux professeurs.

L'aaa hors classe a davantage pour vocation certains objectifs affectifs (sentiment d'appartenance à l'institution, motivation, responsabilité). Dans cet ordre d'idées, les rencontres de concertation, prévues à l'origine pour l'encadrement des étudiants et dont le potentiel se développe avec l'appropriation de l'approche-programme, sont aussi un lieu de ressourcement et de support pour les intervenants.

L'expression des perceptions des personnes consultées laisse donc transparaître l'idée que la vocation première du Collège c'est l'étude, et qu'il ne faut pas oublier cela dans la constitution de l'aaa. Les habiletés intellectuelles doivent demeurer au centre de l'aaa; c'est d'ailleurs ce que révèle une bonne fraction des réflexions des experts. Les autres dimensions sont périphériques et peuvent être en partie prises en charge par le milieu. Mais les activités hors classe ne doivent pas prendre plus d'importance que les activités en classe. C'est précisément en ce sens que doit se développer la réflexion dans l'ensemble du réseau collégial.

On peut donc assumer qu'un système d'aaa est sain s'il peut continuer d'évoluer sans devenir la proie de changements continuels. En effet, bien qu'un système évolue, grâce à la bonne volonté des intervenants et grâce à l'injection de ressources spéciales, il doit conserver une certaine stabilité. A part quelques nouveaux projets, la majorité des activités doit se poursuivre d'année en année sous la responsabilité des mêmes personnes, autant que cela est possible.

Par ailleurs, on doit s'assurer que le plan d'aaa fasse référence aux trois phases de la boucle dépistage-interventions-évaluation. Durant les premières années de l'aaa, beaucoup d'énergie a été employée au dépistage : il fallait savoir le pourquoi des taux d'échecs et d'abandons. Les activités de dépistage ont soulevé beaucoup d'attentes et des interventions font leur apparition un peu partout. Quant à l'évaluation, elle est souvent négligeable ou négligée jusqu'à ce que, de nouveau, une ré-équilibration s'effectue par l'appel d'évaluations, en particulier dans les activités qui sont soutenues par des ressources d'un Collège et de la DGEC, comme dans le projet actuel.

Un élément important, à ne pas négliger dans l'évaluation d'un système d'aaa, est la qualité de la circulation de l'information. Le milieu de l'aaa, comme les autres milieux éducatifs, existe parce qu'il est constitué en réseau d'information. La classe est un lieu d'information, les rencontres de concertation aussi, les colloques et les journées pédagogiques également. Pourtant il semble que les personnes interrogées dénoncent des manques. Des moyens traditionnels de diffusion sont employés (périodiques internes, circulaires, lettres), mais ils ne semblent pas donner tout à fait satisfaction. Il y a donc matière à réflexion et à débat à ce sujet, sinon le système risque de se paralyser.

Le deuxième élément à considérer concerne le soutien aux enseignants dans l'aaa. Ceux-ci sont les intervenants de première ligne, donc les agents qui appliquent le plan d'aaa. Nous croyons qu'ils doivent gagner du pouvoir sur les moyens à prendre dans le cadre des objectifs institutionnels. Lorsque leurs responsabilités sont réduites, ils se limitent au domaine à l'intérieur duquel s'exercent leurs compétences, leurs cours et leurs classes, et peuvent négliger les activités planifiées «d'en haut». En fait, les activités qui se réalisent réellement émanent de ou sont endossées personnellement par plusieurs intervenants; les autres sont «mises sur la glace» jusqu'à ce que le besoin surgisse de lui-même du milieu. Est-ce un bien, est-ce une lacune ? En fait, un système d'aide doit se préoccuper des intervenants qui appliqueront celui-ci, tant au plan de la planification, de l'organisation et de l'évaluation des activités qu'à celui du support à leur accorder.

4. BILAN ET PROSPECTIVES

Pour compléter ce rapport, nous allons, dans un premier temps, porter un jugement sur le processus global d'évaluation ce qui nous permettra, ensuite, de formuler des éléments de prospectives quant à son utilisation récurrente et à son implantation dans une autre institution.

4.1 BILAN : JUGEMENT SUR LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Afin de pouvoir porter un jugement sur le processus d'évaluation, nous devons le ré-examiner dans son ensemble. Nous reproduisons ci-dessous ce processus schématisé sous forme d'un PERT. Les qualités puis les défauts du processus, tel que nous l'avons conçu, seront examinés successivement, à la suite d'un retour sur les différentes étapes apparaissant sur la figure 1.1.

4.1.1 Examen des étapes du processus d'évaluation

L'échantillonnage **des professeurs** a été réalisé tel que prévu, malgré quelques difficultés reliées à leur statut d'emploi : la liste de l'ensemble des professeurs varie de session en session et, parmi les enseignants, certains ne sont pas affectés à l'enseignement, d'autres sont en congé, sans solde, ou de maladie. Cette étape qui est cruciale dans le processus d'évaluation doit être effectuée avec beaucoup d'attention. Si nous avions à la refaire, nous procéderions de la même façon.

L'**échantillon aléatoire d'étudiants** a été réalisé par un processus légèrement différent de celui qui avait été prévu au départ : plutôt que de choisir des étudiants dans tous les groupes, nous avons procédé par grappes, en ne choisissant que des étudiants appartenant à un groupe des professeurs de l'échantillon. Cette méthode nous a été dictée par la logique : pour porter un jugement sur les plans de cours, il fallait «aligner», en une même suite, le professeur, ses étudiants et le plan de cours qui leur sert d'outil commun. Bien que nous ayons «perdu» des étudiants, entre le début et la fin de la session, nous recommandons cette méthode sans substitution i.e. où un étudiant absent ne peut être remplacé par un autre. Cependant, le protocole d'administration des questionnaires devrait être plus sévère quant à l'identification des étudiants au moyen de leur matricule, en particulier si on veut relier deux séries de réponses ou distribuer des questionnaires en deux temps.

Le **réseau d'experts** a été constitué tel que prévu, à partir de critères préétablis de façon à ce qu'il soit le plus représentatif possible des différents services et programmes du collège. Pour cela nous avions fixé à 21 leur nombre. La même cueillette d'information pourrait être réalisée avec moins d'experts (15, par exemple), ce qui raccourcirait le temps consacré aux entrevues, à la réécoute et à l'analyse. Par contre, quel que soit le nombre retenu, le recours aux experts nous paraît être un moyen extrêmement précieux pour faire de l'évaluation qualitative.

De plus, les experts permettent de mettre à jour le **portrait local de l'aaa** qui devrait toujours être réalisé avant toute autre opération. Nous l'avions nous-mêmes produit durant le début de la phase 1 de cette recherche.

Aux **professeurs**, nous avions prévu d'administrer un questionnaire sur le système et un questionnaire sur les plans de cours. Nous avions également prévu de recueillir un de leur plan de cours et de les rencontrer en entrevue. Faute de temps et compte tenu de la richesse des informations recueillies auprès des experts, nous avons décidé de ne pas procéder aux entrevues. Les autres opérations ont été réalisées comme prévu, cependant nous pouvons noter que les commentaires formulés diffèrent sensiblement de ceux que les experts ont émis; ces derniers semblent plus précis et plus concernés par l'aaa. Quant au questionnaire sur les plans de cours, il nous parait révéler plus une utilisation idéale que réelle, ce que nuance notre propre analyse. Enfin, l'**analyse des plans de cours**, à l'aide de la grille GV1, a été réalisée comme cela avait été prévu et elle s'est révélée très fructueuse. Cela nous a permis de constater, que pour que les plans de cours deviennent vraiment des outils de l'aaa, il y a beaucoup de travail à faire, en particulier au chapitre de l'évaluation des apprentissages. Les professeurs auraient besoin de normes et de guides plus complets et plus cohérents pour améliorer leurs plans, mais, du coup, ils auraient besoin de plus de support et d'aide. Mais la principale amélioration à apporter, comme le soulignent d'ailleurs les étudiants, serait de s'assurer que le plan de cours est respecté i.e. décrit le plus fidèlement possible les objectifs et les exigences du cours et du professeur.

Aux **experts**, nous avions prévu de demander leur avis, en entrevue; c'est ce que nous avons fait. Nous leur avons aussi demandé de répondre, préalablement à l'entrevue, au questionnaire QSP, ce qui n'était pas prévu. Grâce à ce questionnaire, nous avons pris connaissance du rang d'importance qu'ils accordent aux différentes activités d'aaa et, en entrevue, ils ont pu nous expliquer leur classement; ceci nous a permis de saisir avec beaucoup plus d'acuité la configuration de l'aaa comme système, dont les éléments s'ordonnent les uns par rapport aux autres et, ce, dans le vécu réel des intervenants.

Au chapitre des écrits, produits par les différents services du collège, nous avons réalisé ce qui avait été planifié : en faire l'**analyse documentaire** à l'aide de la grille GAD. Ce travail d'analyse requiert beaucoup de minutie et de discernement. Il est long à effectuer et il y aurait peut-être lieu de l'alléger en n'examinant que les écrits qu'on pourrait qualifier de plus signifiants du point de vue des décisions à caractère pédagogique. Cependant les résultats obtenus par cette analyse documentaire sont essentiels pour porter un jugement sur le système puisqu'ils en pointent avec acuité les incohérences et les lacunes; cette opération est incontournable dans le processus d'évaluation.

Le **tableau synoptique** présentant l'histoire «panoramique» de l'aaa au Collège avait été réalisé durant la phase 1 de notre recherche; il nous a suffi de le mettre à jour. Bien que cette «synchronisation» de l'aaa et des résultats quantitatifs ne puisse permettre de tirer des conclusions catégoriques quant à l'impact de l'aaa en termes d'échecs, d'abandon et de persistance, elle indique assez clairement des tendances qui peuvent être utilisées pour améliorer le système (activités d'encadrement dans les programmes où le pourcentage d'étudiants «à risque» est plus élevé, suivi de ces mêmes activités de session en session, effet d'entraînement des activités d'aaa les unes sur les autres, en particulier le Centre d'aide en Français et la politique de la langue, pour ne mentionner que ces quelques exemples).

Le diagramme PERT montrait enfin qu'il nous fallait obtenir différents **indicateurs quantitatifs** pour observer leur évolution dans le temps. C'est ce que nous avons fait pour quatre programmes et pour l'ensemble du Collège, parallèlement à l'analyse des ressources injectées en aaa, décrites dans le tableau synoptique.

Enfin, les deux opérations finales prévues au PERT, l'interprétation des données et le jugement émis, ont été effectuées tout au long de la recherche elle-même et, en bout de course, pendant les semaines qui ont été utilisées à la rédaction de ce rapport. Nous signalons que ce qui facilite ce travail d'analyse, de synthèse et de jugement est la fréquence et la qualité des interactions entre les membres de l'équipe et la possibilité d'échanger avec d'autres personnes moins directement engagées dans la recherche, mais sensibilisées aux questions concernant l'aaa et l'évaluation.

4.1.2 Qualités du processus d'évaluation

Au chapitre des qualités, on peut mentionner que le processus est complet sinon exhaustif; il offre une vue d'ensemble du système d'aaa et des données plus détaillées sur des activités essentielles qui le composent. Il comporte deux volets inégaux, mais complémentaires : l'évaluation qualitative et l'évaluation quantitative. La première permet une vision en compréhension de l'aaa, à l'intérieur de laquelle les données mesurables trouvent un sens. Les décisions prises à partir des seules mesures peuvent être biaisées et inadéquates dans le contexte éducatif. En effet, une décision d'éliminer ou de stimuler une activité d'aaa, au jugé des résultats des étudiants (en termes de notes, d'abandons et d'échecs), pourrait être erronée, les effets d'une activité particulière n'apparaissant souvent que plus tard dans le curriculum de l'étudiant ou se produisant sur un autre plan (motivation des autres intervenants, amélioration des compétences et des standards...). C'est l'évaluation qualitative qui peut mettre en évidence ces impacts de l'aaa. C'est elle aussi qui permet de comprendre pourquoi les efforts en aaa ne se reflètent pas automatiquement dans les résultats.

La construction et l'utilisation du réseau d'experts peuvent aussi être classées comme une qualité du processus. Par définition, ces derniers possèdent des compétences qui se reflètent dans leurs avis; ils connaissent l'objet à évaluer, s'y impliquent et en ont déjà fait une analyse. Recueillir leur point de vue c'est recueillir une information de première main, déjà «pré-traitée».

4.1.3 Critique des outils et du processus d'évaluation

Comme nous l'avons signalé auparavant, les principaux défauts du processus d'évaluation sont d'une part sa lourdeur et d'autre part ses insuffisances au chapitre de l'évaluation quantitative.

La lourdeur et la complexité du processus se signalent surtout par le nombre des outils utilisés pour récolter l'information. En voici l'examen critique après expérimentation.

Les outils que nous trouvons les plus utiles sont : le QSP [48], le GV1 [49] et le GAD [50], auxquels on pourrait ajouter le GSP [51]

Le QSP est intéressant parce qu'il s'adresse aux professeurs et aux experts et que ses questions ouvertes amènent des bonnes réflexions et des pistes de développement pour l'aaa (ainsi que des hypothèses de recherche éventuelles). L'attribution d'un rang aux différentes activités donne beaucoup d'informations sur la perception de l'aaa par les intervenants directs. Il serait relativement facile de modifier l'outil pour tenir compte de la modification des activités.

Le GV1 est à la fois un guide d'analyse et de construction des plans de cours (il est à l'origine de l'idée que nous avons eue de proposer un gabarit informatique de plan de cours). C'est un outil souple auquel on peut rajouter des éléments.

Le GAD permet d'obtenir assez rapidement une représentation synthétique du système d'aaa selon trois de ses caractéristiques (complétude, cohérence, stabilité).

Le GSP, quant à lui, tire sa richesse première de la compétence des personnes qui y ont répondu. En entrevue, il faut le compléter en précisant les objectifs du Collège en aaa (question f) en fournissant une liste assez exhaustive des activités d'aaa (par le biais de la question 2 du QSP, à laquelle on se réfère au numéro 1 du GSP) et en définissant les paradigmes comparés à la question 10. L'analyse très riche comporte l'inconvénient d'être très longue : chaque entrevue, d'environ une heure, nécessite au moins une heure d'écoute pour la transcription, et la codification des informations par thèmes prend elle aussi, globalement, plusieurs heures. Mais nous évaluons que le jeu en vaut la chandelle.

Quant aux questionnaires autres que le QSP, ils nous ont permis de recueillir beaucoup d'informations, mais nous avons admis que la préparation des échantillons, l'administration et le traitement des résultats étaient relativement onéreux en termes de temps et d'organisation.

4.1.4 Problèmes relatifs à l'évaluation basée sur des indicateurs quantitatifs

En ce qui concerne l'évaluation quantitative basée sur l'évolution des taux de succès, de réinscription et de diplomation, il serait possible, pour un collège qui déciderait d'évaluer le système d'aaa, de l'améliorer. La difficulté est toujours cependant de trouver des individus «comparables», dès le départ, sur tous les plans. Si c'était possible, les renseignements, obtenus par les résultats d'enseignement au Collège, pourraient être associés aux résultats de ces mêmes

---

[48] Questionnaire concernant le Système adressé à des Professeurs (ANNEXE VI).

[49] Grille de Vérification de la partie «évaluation» dans les plans de cours (ANNEXE II).

[50] Grille d'Analyse documentaire (ANNEXE XI).

[51] Grille d'Entrevue concernant le Système adressé à des professeurs et experts (Annexe VII).

étudiants au secondaire (INTRANTS) et aux résultats à la sortie du collégial (EXTRANTS) : examens du Ministère, résultats aux tests d'admission aux universités, résultats à la première session universitaire. Il serait aussi utile d'étudier les mesures qu'il serait possibles d'effectuer auprès des étudiants finissants des programmes professionnels.

On constatera que ce type d'approche quantitative requiert des informations qui ne sont pas facilement disponibles, en particulier pour ce qui se passe «après» le collégial. Dans le cadre de cette recherche, nous avons dû, comme durant la phase 1, travailler avec des mesures peu accessibles, non compilées par les services administratifs et non homogènes, ce qui en limite le traitement.

Enfin, concernant les informations quantitatives que nous avons utilisées, on peut aussi mentionner :

1. la nécessité de posséder ou d'obtenir (par le SRAM ou par le système informatique local) les données les plus à jour possible sur les résultats scolaires des étudiants, pour pouvoir les analyser. Ces données sont relativement coûteuses à obtenir par le SRAM, aussi serait-il bon de vérifier si certaines ne seraient pas oubliées dans le fond d'un classeur ou sous une pile de feuilles...;
2. l'utilisation d'un certain résultat au secondaire, pour comparer les cohortes, doit être poursuivie d'année en année;
3. le système DÉFI est plus souple que le système PSEP. La souplesse du système DÉFI permet même d'en faire un outil de dépistage efficace. Nous avons cependant utilisé PSEP pour obtenir des données à partir de la cohorte 1982, ces données n'étant disponibles dans DÉFI que depuis 1989.

Cette analyse de l'évolution d'indicateurs quantitatifs est à favoriser dans l'évaluation de programmes de formation, toujours parallèlement à l'histoire du programme et aux ressources allouées à l'enseignement et à l'aide aux étudiants et, si possible, à compléter par une évaluation après la diplomation, soit à l'université ou sur le marché du travail.

4.1.5 Retour sur les objectifs de la recherche

Au cours de la phase 1 de la recherche, nous avons conçu, comme prévu, un processus d'évaluation adapté à l'aaa. Durant la phase 2, nous avions à :

Expérimenter et valider le processus en l'appliquant aux interventions et aux activités mises à l'essai localement dans le cadre de l'implantation du Plan de développement de l'aaa.

C'est ce que nous avons effectué. Nous sommes en mesure maintenant de détailler l'atteinte de cet objectif. L'expérimentation des outils d'évaluation nous a fourni des résultats signifiants dont l'interprétation est suffisamment facile à réaliser pour pouvoir en tirer un jugement. Malgré

l'ampleur des opérations à réaliser, pour une première évaluation, nous pouvons affirmer que l'ensemble du processus d'évaluation s'est avéré utilisable et utile.

Le deuxième objectif de la phase 2 était :

Apporter les modifications au processus et aux instruments suite à cette validation. Les résultats de la validation nous guideront dans le choix des modifications à apporter tant au point de vue de l'ensemble des interventions et du plan d'aide local qu'à celui du processus d'évaluation.

Nous avons effectivement amélioré les outils que nous avions conçus avant de les utiliser (ils sont présentés en annexe du rapport de la phase 1 et, dans leur version finale, en annexe du présent rapport). Il s'agit surtout de la grille d'analyse documentaire (GAD, Annexe XI) et de la grille de vérification des plans de cours (GV1, Annexe II). Quant au processus complet, nous l'avons modifié pour nous adapter à la réalité (suppression des abandons de cours). Nous avons également dû réduire nos ambitions au sujet de l'analyse des résultats scolaires; nous avons compris qu'on ne peut attribuer, aux seuls efforts en aaa, les variations à la hausse ou à la baisse des résultats des étudiants. D'autres facteurs incontrôlables peuvent les influencer. D'autres modifications ont été apportées au processus d'évaluation. Nous avons supprimé les entrevues avec des professeurs. Nous avons demandé aux experts de répondre au questionnaire sur le système (QSP, Annexe VI). Nous avons raffiné la procédure prévue pour créer l'échantillon d'étudiants, en procédant par grappes selon les professeurs. De plus, une analyse détaillée du processus et des outils, présentée au chapitre 3, souligne de nouvelles améliorations à apporter.

Enfin, notre troisième objectif se lisait :

Énoncer les facteurs facilitant l'implantation et l'amélioration continue d'un système d'aaa, y compris son processus d'évaluation dans les pratiques institutionnelles d'un collège. La conception et la validation du processus d'évaluation nous amèneront à dégager les facteurs facilitant l'implantation et l'amélioration continue d'un système d'aaa.

La section «prospectives», qui suit, résume nos réflexions relativement à cet objectif.

4.2 PROSPECTIVES

Nous amorçons ici une dernière réflexion sur les prospectives en matière d'évaluation de système d'aaa. Plus précisément la conception et la validation du processus d'évaluation nous amèneront à dégager les facteurs facilitant l'implantation et l'amélioration continue d'un système d'aaa.

4.2.1 Conditions facilitant l'utilisation récurrente du processus d'évaluation du système d'aaa

L'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage est une tâche complexe, mais nécessaire. Telle que nous l'avons présentée dans cette recherche, elle est longue et lourde. Ces défauts sont inhérents à l'implantation du processus d'évaluation. Une première tentative d'évaluation exige une exploration de l'objet et une série de décisions pour en délimiter les contours. Cependant une fois ce premier stade accompli, il est possible pour un collège de réitérer l'évaluation sans avoir à refaire tout le travail préalable de conception du processus.

Périodiquement le collège doit récolter des informations sur l'effet des activités d'aaa. La **première recommandation** est de **planifier** l'évaluation en accordant une place bien définie à la collecte de données qualitatives, sous forme de perceptions et d'opinions, et aux données quantitatives (taux de réussite, d'échec, d'abandon et mesure de la persistance).

La **deuxième recommandation** concerne la **responsabilité** des deux types d'évaluation : les intervenants eux-mêmes peuvent effectuer une bonne fraction de l'évaluation qualitative. Nous avons produit quelques outils de collecte de perceptions et d'autres chercheurs (notamment Lasnier, Désy, Proulx, pour ne nommer qu'eux) en ont aussi conçus et validés; il importe de réutiliser ce matériel existant, quitte à l'adapter au besoin. Par contre, au chapitre de la mesure, nous pensons que le Collège doit en avoir la responsabilité et ce, pour plusieurs raisons : le collège dispense les ressources en aaa et ce rôle de décideur ne peut être assumé par d'autres instances à la base; c'est donc lui qui doit produire et interpréter les résultats dont il a besoin. Du point de vue pratique, c'est le Collège qui gère les admissions, les résultats des étudiants et les remises de diplômes; il a donc accès à l'information protégée par la loi de confidentialité des données personnelles.

L'évaluation, entendue au sens de mesure, peut être confiée à une instance indépendante du Collège, si ce dernier n'a ni les compétences ni les ressources pour l'effectuer. Ce moyen permettrait d'obtenir un jugement impartial sur les résultats quantitatifs, ce qui ne serait pas garanti si l'évaluation se faisait de façon qualitative sous la responsabilité de ceux-là mêmes qui bénéficient des ressources en aaa. Le partage des responsabilités en matière d'évaluation devrait permettre d'en arriver à un langage commun et probablement à plus de cohérence et de rigueur dans les pratiques.

Troisième recommandation : le Collège devrait, avant de faire une évaluation de son système d'aaa, établir une liste des **activités** qui le constituent. Cette liste devrait être constamment mise à jour. Certaines activités disparaissent (comme par exemple la signature de la formule d'abandon), tandis que d'autres apparaissent (session d'intégration).

La **quatrième recommandation** porte plus spécifiquement sur l'**évaluation des activités**, qui se situent à un palier différent de l'ensemble du système. Il n'est pas nécessaire de refaire l'évaluation de toutes les activités chaque année. Par contre, il est important de prévoir un cycle d'évaluation : les plans de cours, les rencontres de concertation, par exemple, pourraient être

évalués tous les trois ans. Il serait utile d'avoir continuellement un chantier d'évaluation de l'une ou l'autre activité, de façon à bien implanter la pratique de l'évaluation.

Cinquième recommandation : l'**évaluation du système** dans son ensemble devrait également être effectuée périodiquement (on peut penser qu'un cycle de trois ou de cinq ans serait raisonnable, ce qui permet de suivre globalement le rythme des cohortes étudiantes). Cette évaluation, pour être allégée, s'effectuerait à partir de la synthèse des évaluations d'activités prises une à une, à laquelle pourrait s'ajouter une étude des relations entre les composantes du système (soit les actions et rétroactions entre les activités).

La **sixième recommandation** est destinée à mettre en évidence le rôle des **experts** dans le système d'aaa. Ces derniers ont une vision d'ensemble et, par définition, des compétences que l'institution doit utiliser le plus possible. Au chapitre des perceptions, des analyses et des avis, les experts (dont la liste doit aussi être constamment mise à jour) sont une ressource dont l'efficacité dépasse les attentes. Au cours de notre recherche, nous avons observé que les avis des experts ne différaient pas sensiblement de ceux des professeurs, mais qu'ils étaient plus globaux, plus précis et révélaient davantage les tendances de l'aaa. Les experts sont généralement disponibles et collaborent volontiers aux entreprises institutionnelles; on ne peut pas toujours en attendre autant de professeurs contraints par leur présence dans un échantillon aléatoire. La technique des entrevues est plus complexe dans le traitement de l'information, mais elle donne des résultats plus riches et plus nuancés. Par ailleurs, les experts sont souvent des personnes qui se sont engagées dans plusieurs dossiers, au cours de leur carrière : cette connaissance du milieu est un atout sûr dans l'application du modèle systémique à l'évaluation; en effet les diverses phases de l'histoire d'un collège sont reliées et des erreurs peuvent être évitées si on les garde en mémoire - nous entendons mémoire humaine.

Ces recommandations sont donc destinées à alléger et à consolider le processus d'évaluation de l'aaa, une fois qu'une première évaluation d'envergure a été effectuée. Pour ce qui est de partager nos résultats avec d'autres institutions qui n'ont pas encore entamé ce processus, voici les recommandations que nous pouvons formuler.

4.2.2 Éléments facilitant l'implantation d'un processus d'évaluation du système d'aaa

De l'ensemble de notre recherche nous pouvons dégager quelques grandes considérations qu'une autre institution pourrait éventuellement s'approprier.

La **première remarque** est que, avant même d'appliquer quelque forme d'évaluation que ce soit, il importe de dresser le **portrait de l'ensemble des activités d'aaa** et de leur histoire. Nous avons réalisé cette étape dans les débuts de la première phase de cette recherche (1992). Nous avons récolté les écrits institutionnels et fait des entrevues semi-directives avec les directeurs de service, les directeurs adjoints aux services pédagogiques et les coordonnateurs de département. Cette opération nous a permis de synthétiser le portrait local de l'aaa sous forme de tableau

synoptique. Enfin, ce tableau et la réflexion conceptuelle nous ont permis de modéliser le système d'aaa selon quatre dimensions : complétude, cohérence, stabilité et efficacité, dont nous avions besoin pour commencer à penser évaluation à proprement parler.

La **deuxième remarque** nous a été inspirée par la revue de littérature : lorsqu'une activité a été **réalisée ailleurs** et quelles qu'en soient les conclusions, il est préférable d'en tenir compte plutôt que d'investir des ressources et des efforts pour la recommencer. On peut objecter à ce parti pris de «recyclage» des résultats que les cultures locales diffèrent assez pour qu'on ne puisse pas transposer les conclusions. Nous ne pensons pas que ces différences soient réellement prouvées dans les faits et, par ailleurs, si elles ont une influence, c'est sans doute plus sur le choix des interventions d'aaa à planifier que sur les modalités et les résultats de l'évaluation.

Enfin notre **troisième et dernière remarque** en ce qui concerne l'implantation d'un processus d'évaluation renforce l'intérêt que nous avons soulevé à propos de l'utilisation maximale du **potentiel humain**. Dans tous les collèges, il y a des intervenants engagés qui répondent à la définition de l'expert. Dans toutes les classes, il y a aussi des professeurs engagés dans leur enseignement et soucieux d'aider leurs étudiants à réussir. Si on considérait tous les professeurs comme des experts, cela les amènerait peut être à se percevoir différemment et à travailler plus efficacement à leur tâche d'enseignement et d'encadrement des étudiants.

Ces personnes doivent être invitées à participer à l'évaluation, à leur échelle, et selon leurs compétences. Elles le feront d'autant plus volontiers que l'opération d'évaluation sera perçue authentiquement, à tous les échelons de l'établissement, comme une manière d'introduire des améliorations dans les apprentissages et d'augmenter la qualité de la performance d'ensemble.

Enfin, nous croyons que l'adhésion de tous les intervenants sera plus facile à obtenir si l'évaluation est pensée comme une opération normale de la vie de l'établissement et non comme un moment critique auquel on doit se soumettre douloureusement et dont on se débarrasse au plus vite. Bien sûr la boucle dépistage-intervention-évaluation doit demeurer dans l'esprit des personnes qui sont en charge de cette dernière. Mais clore cette boucle, c'est d'abord reconnaître la valeur des actions déjà entreprises, tout en admettant qu'il y a de la place pour l'amélioration. Notre vision de l'évaluation rejoint donc d'abord la reconnaissance de la qualité des actions, avant de chercher à les améliorer.

Si l'évaluation s'inscrit dans les moeurs, si les intervenants y participent activement pour le volet évaluation qualitative, ils sont clairement informés des performances mesurables et si, enfin, ils voient déboucher le processus d'évaluation sur une action positive vers l'amélioration de la formation des étudiants, alors l'autonomie et la collaboration se développeront comme attitudes complémentaires et non opposées.

5. BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1984). Évaluation. *Encyclopaedia Universalis*. Paris.

Arpin, R. (1992) Collèges créateurs d'avenir ou comment montrer que l'intelligence a un avenir. *Actes du congrès annuel de l'AQPC.*

Beauchamp, Y. (1985). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des étudiants.* Montréal : Collège André-Laurendeau.

Bélanger, Bizier, Guiomar. (1992). *Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage. Phase 1.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur.* Laval (Québec) : Études vivantes.

Bertallanffy, L. von. (1973). *Théorie générale des systèmes.* Paris : Dunod.

Bertrand, Y., Valois. P. (1980). *Les options en éducation.* Gouvernement du Québec. Québec : Ministère de l'éducation. Secteur de la planification.

Blouin, Y. (1989). L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : propositions pour les années 90. *Pédagogie collégiale.* 2 (4).

Bois, Y. (1990). *Plan d'aide à l'apprentissage : rapport d'évaluation.* Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

Bois, Y., Ducharme. R., Bourbeau. P. (1991). Évaluation d'un Plan d'aide à l'apprentissage. *Actes du 11e colloque annuel de l'AQPC.*

Briand, J.-M. (1987). *Système de dépistage.* Tome 1. Rimouski : Cégep de Rimouski.

Briand, J.-M., Chouinard. J., Désilets, J. (1991). Le programme d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage du Cégep de Rimouski. «Séminaire de recherche sur l'aide à l'apprentissage» *Les cahiers de l'Arc.* Rimouski.

Centre d'aide à l'apprentissage. (1992). *Bilan de l'année 1991-1992 et prospectives pour 1992-1993.* Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Certo, S., Applebaum, S. (1983). *Principles of Modern Management.* Dubuque : Brown.

Collège Ahuntsic, (1989). *Plan d'aide à la réussite : PHAR.* Montréal.

Collège Ahuntsic. (1991). *Plan d'aide à la réussite PHAR II*. Montréal.

Collège de Sherbrooke. (1990). *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage*. Sherbrooke.

Conseil des Collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Rapport 1987-1988. Québec.

D'Amour, C. (1991). La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action. *Pédagogie collégiale*. 4 (3).

Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Désy, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Duranleau, I., Bourdeau-Lavoie, M., Pelletier, V. (1991). *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Fédération des cégeps. (1984). *Rapport sur l'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Montréal.

Fédération des cégeps. (1989). *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*. Études et recherches. Montréal.

Fiedos, V. (1992). Pratiques et politiques d'évaluation. *Cégepropos*. 21 (4).

Franchomme, J. (1992). *Centre d'aide à l'apprentissage.Bilan de l'année 1991-1992 et Prospectives pour 1992-1993*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Franchomme, J. (1993). *Centre d'aide à l'apprentissage. Bilan de l'année 1992-1993*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Fréchette, L. (1988). *Répertoire d'interventions, recherche et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage*. Montréal : Collège Ahuntsic.

Giguère, H. (1985). *Les classes stables au cégep*. Rapport de recherche. Québec : Conseil des collèges.

Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du Cégep*. Montréal : Liber.

Kaufman, R. (1972). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice-Hall.

Lacasse, J. (1991). *Introduction à la méthodologie employée en sciences humaines*. Montréal : Études vivantes.

Lafortune, L. (1992). Affectivité dans l'apprentissage des mathématiques. *Actes du Congrès annuel de l'AQPC*.

Laliberté, J. (1989). Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements. *Pédagogie collégiale*. 2 (4).

Langevin, L. (1989). L'organisation de l'aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. 2 (3).

Langevin, L. (1989) *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.

Lasnier, F. (1992), *L'évaluation des groupes stables*, Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Lavoie, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial*. Document d'analyse. Québec : DGEC.

Lavoie, H. (1988). *Le tutorat par les pairs*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. DGEC.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse, Guérin.

Lemelin, G., Brisson, J.D. (1992). La performance organisationnelle et la gestion des ressources humaines. *Actes du Congrès annuel de l'AQPC*.

Merrien, P. (1993). Méthodologie qualitative : pour un choix éclairé. Sherbrooke : *Colloque de l'ARC*.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. DGEC. (1992). *Regard sur l'enseignement collégial*. Vol. 1,2,3. Québec : Gouvernement du Québec.

Morency, L., Bordeleau, C. (1992). L'effet des attentes élevées ou faibles de l'enseignant. *Vie pédagogique*. (76).

Nadeau, M.-A. (1990). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pédagogie collégiale. (1989). L'aide à l'apprentissage. Tiré à part.

Palkiewicz, J. (1992). La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur. *Actes du Congrès de L'AQPC*. Montréal.

Pascarella, E. (1985). *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development : a Critical Review and Synthesis.* Higher Education : Handbook of Theory and Research. Vol. 1. New York : Agathon Press.

Poirier, Michel. (1992). A propos de l'encadrement des élèves. Baie-Comeau : *Le soufflet.* 6(1).

Proulx, J. (1989). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention.* T. 1 et 2. Rapport de recherche. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.

Proulx, J., Richard, D. (1991). *Plan d'intervention en aide à l'apprentissage au collégial. De l'étude à l'action.* Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières.

Robillard, L. (1992). *La diffusion d'indicateurs sur l'enseignement collégial : savoir et comprendre pour agir.* Allocution prononcée le 12 février aux collèges publics et privés.

Roy, D. (1991). *Les enseignants exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ?* Actes du 11e colloque de l'AQPC.

Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial.* Rimouski : Cégep de Rimouski.

Stufflebeam, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Ottawa : Éditions NHP.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les éditions logiques.

Terrill, R. (1986). *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial. une analyse de profil des décrocheurs.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1989). *Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures et suggestions pour le système de dépistage DEFI.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1990). *Étude comparative des corrélations entre les moyennes des notes obtenues au secondaire et au collégial dans les programmes de sciences et de sciences humaines.* Montréal : SRAM.

Terrill, R. (1992). *Étude comparative de divers indicateurs utilisés par les cégeps pour le dépistage des étudiants faibles en français.* Montréal : SRAM.

ANNEXES

ANNEXE I

TABLEAU SYNOPTIQUE DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS D'AIDE À L'APPRENTISSAGE AU COLLÈGE DE SHERBROOKE DE 1985 À 1993

* Aide par les profs et les pairs : Maths, Français
Aide par les profs (dégagement et bénévolat) : Métho., Physique, Chimie

ANNEXE II

PLAN DE COURS : GRILLE DE VÉRIFICATION DE L'ÉLÉMENT ÉVALUATION GV1

1. Longueur du plan : _____ pages.

2. Les éléments relatifs à l'évaluation sont inscrits dans la partie :
   Méthodologie Évaluation Autre(précisez)

3. Éléments à identifier et/ou analyser :

	Degré de clarté				Commentaires
	très	peu	pas	abs.	
Calendrier cours : date et répartition de la matière					
Échéancier : date des travaux et examens					
Énumération des productions exigées					
Contenu des examens et travaux					
Plan de l'étude et du travail maison					
Répartition des points					
Évaluation formative					
Critères de correction : travaux et examens, pénalité pour retard					
Évaluation du français					
Évaluation de la présence au cours					
Pas + de 40% sur travail ou examen					

4. Pourcentage de points accumulés avant la mi-session :_____

5. Consigne relative à la fréquentation du Centre d'aide :
   Français : _____ Maths : _____ Autre : _____

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS SUR LES PLANS DE COURS DISTRIBUÉ EN DÉBUT DE SESSION (Q1Ed)

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :

	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
1. Avec le plan de cours, j'ai une bonne idée de ce que je vais apprendre dans ce cours.	1	2	3	4	5	6
2. Avec le plan de cours, j'ai bien compris ce sur quoi je serai évalué.	1	2	3	4	5	6
3. Dans le plan de cours, la charge de travail est clairement explicitée (nombre d'heures d'étude, temps à consacrer aux travaux, rédaction de rapports ou autres).	1	2	3	4	5	6
4. Les travaux que je devrai remettre dans ce cours sont clairement identifiés dans le plan de cours.	1	2	3	4	5	6
5. Cela peut m'aider à réussir si le plan de cours indique ce que je saurai faire à la fin du cours.	1	2	3	4	5	6
6. Avec le plan de cours, je sais assez bien ce que j'aurai à faire chaque semaine:						
a) durant les cours	1	2	3	4	5	6
b) à la maison (étude, travaux)	1	2	3	4	5	6

Pour la prochaine question, encerclez le numéro correspondant le mieux à votre opinion. Si un des éléments énoncés est absent du plan de cours, n'inscrivez rien vis-à-vis de cet élément:

7. Les éléments suivants sont faciles à repérer dans le plan de cours:	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
a) les exigences du cours	1	2	3	4	5	6
b) les productions et travaux demandés	1	2	3	4	5	6
c) l'échéancier de remise des travaux	1	2	3	4	5	6
d) les dates d'examens	1	2	3	4	5	6
e) la répartition des points	1	2	3	4	5	6
f) les critères d'évaluation	1	2	3	4	5	6

ANNEXE III (suite)

Pour la prochaine question, encerclez le numéro correspondant le mieux à votre opinion.

8. Je trouve important de connaître dès le début de la session :	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
a) les exigences du cours	1	2	3	4	5	6
b) les productions et travaux demandés	1	2	3	4	5	6
c) les dates d'examens	1	2	3	4	5	6
d) la répartition des points	1	2	3	4	5	6
e) les critères d'évaluation	1	2	3	4	5	6
f) ce que j'aurai à faire à la maison	1	2	3	4	5	6

- autres éléments importants :

_____
_____
_____
_____

Commentaires:

_____
_____
_____
_____

ANNEXE IV

QUESTIONNAIRE SUR LES PLANS DE COURS DISTRIBUÉ, AUX ÉTUDIANTS, EN FIN DE SESSION (Q1Ef)

1. Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre fréquence d'utilisation du plan de cours:

Durant la session, j'ai **consulté** le plan de cours:	Jamais	Rarement	Assez souvent	Souvent
a) pour vérifier l'échéancier	1	2	3	4
b) pour préparer les examens	1	2	3	4
c) pour vérifier la répartition des points	1	2	3	4
d) pour vérifier les critères d'évaluation	1	2	3	4
e) pour vérifier sur quoi devait porter mon étude	1	2	3	4
f) quand le professeur m'incitait à le faire	1	2	3	4

autres (précisez) :

2. En vous référant au plan de cours que vous avez reçu pour ce cours-ci, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.
Si un élément est absent du plan de cours, ne répondez rien sur cette ligne.

Je considère que ces éléments du plan de cours m'aident à **mieux réussir** ce cours:	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
a) la description de tout ce qui sera évalué dans ce cours	1	2	3	4	5	6
b) la répartition des points	1	2	3	4	5	6
c) la description des travaux (rapports ou autres) à produire	1	2	3	4	5	6
d) l'échéancier des travaux et examens	1	2	3	4	5	6
e) la description de la quantité de travail demandée	1	2	3	4	5	6
f) le calendrier de la matière	1	2	3	4	5	6
g) les critères de correction	1	2	3	4	5	6

autres (précisez) ou commentaires:

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS PORTANT SUR LES PLANS DE COURS (Q1P)

Encerclez le chiffre qui représente le mieux votre **opinion:**	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
1. Le plan de cours est un outil pour aider l'**étudiant à étudier**.	1	2	3	4	5	6
2. Le plan de cours est un outil pour aider l'**étudiant à planifier sa session**.	1	2	3	4	5	6
3. Le plan de cours est un outil pour aider le **professeur** à **structurer** son cours.	1	2	3	4	5	6
4. Le plan de cours est un outil pour aider le **Collège à gérer** l'enseignement	1	2	3	4	5	6
5. La partie **"évaluation"** du plan de cours peut aider l'**étudiant** à **réussir** son cours.	1	2	3	4	5	6
6. Je considère que les éléments suivants sont **utiles pour l'étudiant** dans un plan de cours:						
- la description de tout ce qui sera évalué dans le cours	1	2	3	4	5	6
- la répartition des points	1	2	3	4	5	6
- la description des travaux, rapports ou autres à produire	1	2	3	4	5	6
- la description des exigences de travail	1	2	3	4	5	6
- les critères de correction	1	2	3	4	5	6
- le calendrier de la matière	1	2	3	4	5	6
- l'échéancier des travaux et examens	1	2	3	4	5	6
- autres (précisez) :						

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre **pratique**:	Jamais	Rarement	Souvent	Chaque semaine
7. **J'incite** les étudiants à consulter mon plan de cours.	1	2	3	4
8. **Je consulte** le plan de cours en classe avec les étudiants.	1	2	3	4

Vos commentaires, inscrits au verso, seront les bienvenus.

ANNEXE VI

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS ET EXPERTS CONCERNANT L'INFLUENCE ET L'IMPORTANCE D'UNE ACTIVITÉ PAR RAPPORT À L'ENSEMBLE DU SYSTÈME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE (QSP)

1. Pour chaque activité, indiquez si, d'après vous, elle constitue une **composante essentielle et nécessaire du système d'aide à l'apprentissage**, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :

	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
a) le recours au professeur (en classe ou hors classe)	1	2	3	4	5	6
b) l'entraide des étudiants (en classe ou hors classe)	1	2	3	4	5	6
c) les ateliers en Méthode de travail intellectuel offerts aux étudiants (en classe ou au Centre d'aide)	1	2	3	4	5	6
d) le Centre d'aide, volet tutorat par les pairs en français	1	2	3	4	5	6
e) le Centre d'aide, volet tutorat par les pairs en maths et en sciences	1	2	3	4	5	6
f) les rencontres de concertation entre professeurs et/ou API affectés à un même programme	1	2	3	4	5	6
g) ladescription complète et précise des éléments touchant l'évaluation des apprentissages dans le plan de cours	1	2	3	4	5	6
h) le service de l'aide pédagogique individuelle	1	2	3	4	5	6
i) le service de psychologie et d'orientation	1	2	3	4	5	6

2. Ordonner les activités et services précédents selon leur **importance dans l'ensemble du système d'aide à l'apprentissage**, en inscrivant 1 pour l'activité la plus importante et 9 pour la moins importante:

	RANG
a) le recours au professeur	
b) l'entraide des étudiants	
c) les ateliers en MTI	
d) le tutorat par les pairs en français écrit au Centre d'aide	
e) le tutorat par les pairs en mathématiques et en sciences au Centre d'aide	
f) les rencontres sur l'encadrement et la concertation par programme	
g) la description de l'évaluation dans le plan de cours	
h) le service de l'aide pédagogique individuelle	
i) le service de psychologie et d'orientation	

ANNEXE VI (suite)

3. (Si l'espace est insuffisant, veuillez poursuivre au verso ou ailleurs, en le mentionnant.)
Pour chacune des interventions ou activités, décrivez, selon vous, les conséquences qui pourraient survenir, le cas échéant, si on enlevait cette composante du système d'aide à l'apprentissage local :

a) les ateliers en Méthodesde travail intellectuel offerts aux étudiants (en classe ou au Centre d'aide)

b) le Centre d'aide (tutorat par les pairs) en français

c) le Centre d'aide (tutorat par les pairs) en mathématiques et en sciences

d) les rencontres de concertation et d'encadrement par programme

4. Quel effet a eu, selon vous, la directive à l'effet de ne plus accorder d'abandons et de laisser seulement trois semaines pour les annulations de cours?

Commentaires :

ANNEXE VII

GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES EXPERTS SUR LE SYSTEME D'AAA (GSP)

1. En vous référant à la question 2 du QSP, expliquer le rationnel de votre classement.
2. A votre avis y a-t-il équilibre entre les activités en classe et les activités hors classe ?
3. D'après vous, l'aide à l'apprentissage en classe pourrait-elle suffire ?
4. Un système d'aaa doit-il intervenir sur tous les facteurs influençant les apprentissages ?
5. Ici, au Collège de Sherbrooke, intervient-on sur tous les facteurs sur lesquels il faudrait intervenir ?
6. Comment devrait-on faire l'évaluation du système d'aaa ?
7. Le collège prend-il les moyens pour rencontrer ses objectifs en aaa ?
8. Percevez-vous des dédoublements ou des contradictions entre les activités ?
9. Selon vous, y-a-t-il des activités qui devraient devenir permanentes ?
10. Selon vous, l'aaa au Collège de Sherbrooke respecte-t-elle le paradigme humaniste ou le paradigme technocratique ?
11. Quelles sont les interventions d'aaa les plus rentables ?
12. L'évaluation des apprentissages pourrait-elle suffire pour évaluer l'aaa ?

ANNEXE VIII

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS PORTANT SUR LA PERCEPTION DU SYSTÈME D'AIDE À L'APPRENTISSAGE AU COLLÈGE (QSE)

1. Quand j'ai eu des difficultés d'apprentissage, je savais où aller chercher de l'aide.

oui ☐ non ☐

Pour toutes les questions qui suivent, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre fréquence d'utilisation ou à votre opinion:

2. J'ai **utilisé** (indiquer la fréquence):	Jamais	Rarement	Assez souvent	Souvent
a) le guide de l'étudiant	1	2	3	4
l'agenda étudiant	1	2	3	4

3. Je me suis fait **aider** par : (indiquer à quelle fréquence)	Jamais	Rarement	Assez souvent	Souvent
a) le Centre d'aide (français)	1	2	3	4
b) le Centre d'aide (maths)	1	2	3	4
c) le Centre d'aide (chimie et physique)	1	2	3	4
d) le Centre d'aide (méthodes de travail)	1	2	3	4
e) l'aide pédagogique individuelle (API)	1	2	3	4
f) le service de psycho-orientation	1	2	3	4
g) le Centre des médias	1	2	3	4
h) l'encadrement fourni à l'intérieur de mon programme d'études	1	2	3	4
i) mon professeur	1	2	3	4
j) des collègues de classe	1	2	3	4

autres (précisez) :

Indiquer votre opinion.	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
4. J'estime que les services énoncés à la question 3 **ont répondu** de façon satisfaisante **à mes besoins** concernant mes **apprentissages**.	1	2	3	4	5	6
5. Je pense qu'on en fait trop pour nous aider dans nos apprentissages.	1	2	3	4	5	6

ANNEXE VIII (suite)

6. J'ai été en contact ou j'ai participé aux activités suivantes d'**Intégration** au Collège (indiquer la fréquence):	Jamais	Rarement	Assez souvent	À chaque occasion
a) l'accueil	1	2	3	4
b) les séances d'information données par l'API	1	2	3	4
c) les activités parascolaires (socio-culturelles, sportives ou autres)	1	2	3	4
d) l'association étudiante	1	2	3	4
e) le regroupement des étudiants de mon programme	1	2	3	4

Indiquer votre opinion.	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
7. Je pense que les activités d'**Intégration** offertes au collège sont suffisantes.	1	2	3	4	5	6

8. Je crois que l'**ensemble des services** cités aux **questions 2,3 et 6,** m'ont aidé à :	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
a) réussir mes cours	1	2	3	4	5	6
b) améliorer la qualité de ma formation	1	2	3	4	5	6
c) acquérir les notions de base de mon programme	1	2	3	4	5	6
d) améliorer mon français	1	2	3	4	5	6
e) développer ma capacité de raisonner	1	2	3	4	5	6
f) acquérir de bonnes méthodes de travail	1	2	3	4	5	6
g) me sentir plus responsable de mes études	1	2	3	4	5	6
h) m'intégrer au Collège comme milieu de vie	1	2	3	4	5	6
i) être plus certain de mon orientation future	1	2	3	4	5	6

autres (précisez) ou commentaires:

ANNEXE IX

GRILLE D'ENTREVUE AVEC LES EXPERTS AU SUJET DES RENCONTRES DE CONCERTATION [52] (G3P)

Question 1 : Les profs, ayant les mêmes élèves, devraient-ils se concerter régulièrement ? sur quoi ?

Question 2 : Doivent-ils avoir les mêmes objectifs de formation ?

Question 3 : Ressentez-vous le besoin de communiquer avec les autres professeurs qui enseignent à vos étudiants (en avez vous déjà pris l'initiative ? À quel sujet ?)

[52] Cette grille a été produite par François Lasnier.

ANNEXE X

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS PORTANT SUR LES RENCONTRES DE CONCERTATION (Q3E)

1. Quel est votre programme? _____

2. Vos professeurs ont-ils entre eux et avec votre API (aide pédagogique individuel) des rencontres où ils discutent des étudiants?
   oui ☐
   non ☐
   je ne le sais pas ☐

Pour les prochaines questions, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion:

	Tout à fait en désac-cord	Moyenne ment en désac-cord	Légère-ment en désac-cord	Légère-ment en accord	Moyenne ment en accord	Tout à fait en accord
3. Les exigences pour les cours, les travaux et les examens sont très différentes entre les professeurs de mon programme.	1	2	3	4	5	6
4. Je sens une concertation entre mes professeurs et mon API.	1	2	3	4	5	6
5. Cela me déplaît de penser que mon API et mes professeurs puissent se parler de moi.	1	2	3	4	5	6

Commentaires:

ANNEXE XI

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE (GAD)

Intervention / activité	an	P	O	D	I	É	d	i	ic	c	a	Citée(s) dans...

Légende **P** : Prémisses; **O** : Objectif; **D** : Dépistage; **I** : Intervention; **É** : Évaluation; **d** : Effet direct; **i** : Effet indirect; **ic** : intégrée à la classe; **c** : complémentaire; **a** : autre